AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2025. №1/710

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by

Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası

Google Scholar

OAJI .net Open Academic Journals Index

idealonline

Academia.edu share research

INTERNET ARCHIVE

tei türk eğitim indeksi

ROAD

ICI WORLD of JOURNALS

calaméo

DRJI

ROOTINDEXING JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal
1924-cü ildən nəşr olunur.

Azərbaycan Respublikası
Təhsil Nazirliyinin
5 may 1996-cı il tarixli əmri ilə
Nizamnaməsi təsdiq edilmiş,
Ədliyyə Nazirliyində dövlət
qeydiyyatına alınmışdır.
Qeydiyyat № 11/3165

"Azərbaycan məktəbi" Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyinin təsis etdiyi akademik jurnaldır. Jurnal aşağıdakı tədqiqat sahələri üzrə orijinal məqalələr dərc edir: təhsil idarəçiliyi; təhsil fəlsəfəsi və təhsil nəzəriyyəsi; təhsil siyasəti; kurikulum; təhsil texnologiyaları; pedaqogika; təhsilin sosiologiyası; təhsil tarixi; xüsusi təhsil; müəllim hazırlığı; qiymətləndirmə və s. Jurnalda, həmçinin təhsillə bağlı yerli və xarici nəşriyyatlarda çap olunan kitablar haqqında icmallara yer verilir.
"Azərbaycan məktəbi" ildə dörd dəfə (rüblük) nəşr olunur.
Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi dövri elmi nəşrlər sırasındadır.

Redaksiyanın ünvanı: Bakı şəhəri, Afiyəddin Cəlilov küçəsi, 86
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun binası.
Tel.: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

http://www.as-journal.edu.az
E-mail: editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

Azerbaijan Journal of Educational Studies

Established in 1924,
is an academic journal
published quarterly by the
Ministry of Science and
Education of the Republic of
Azerbaijan.

Azerbaijan Journal of Educational Studies is an academic journal founded by the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. The journal publishes original articles in the following areas of research: education management; educational philosophy and educational theory; education policy; curriculum; educational technologies; pedagogy; sociology of education; history of education; special education; teacher training; assessment, etc. The journal also includes reviews of books on education published in local and foreign publications.
Azerbaijan Journal of Educational Studies is published four times per year. The journal is among the publications recommended by the Supreme Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan.

Adress: 86, Afiyaddin Jalilov st., Baku, Azerbaijan
Tel: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

Təsisçi AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

Baş redaktor Arzu Soltan
Baş redaktorun müavini Nəsrəddin Musayev
Məsul katib Tariyel Süleymanov

Üzqabığı dizaynı: Anar Nəsirov

The Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

İÇİNDƏKİLƏR

CONTENTS



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Yeni 100 illiyin birinci ilində, yəni "Azərbaycan məktəbi" jurnalının 101-ci yaşında sizi salamlamaq böyük şərəf və məsuliyyətdir. Üzərimizə yeni tarix yazmaq missiyası düşür.

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin sərəncamı ilə bu il Azərbaycanda "Konstitusiya və Suverenlik" ili kimi qeyd olunur.

Ulu Öndər Heydər Əliyev deyirdi: "İndi bizim təhsilimizin məqsədi gənc nəslə, uşaqlara təhsil verib onları gələcəyə hazırlamaqdır. Amma bununla yanaşı, ən böyük məqsədi Azərbaycan vətəndaşını hazırlamaqdır, müstəqil Azərbaycanın cəmiyyətinin ləyaqətli üzvünü hazırlamaqdır".

Yüksək insani keyfiyyətlərə və səriştələrə malik nəsillər yetişdirmək, Azərbaycan vətəndaşı hazırlamaq yolunda təhsilin və müəllim peşəsinin əhəmiyyəti həmişə böyük olub, get-gedə daha da artır.

"Azərbaycan məktəbi" jurnalı növbəti 100 ildə də o yola bələdçilik etmək məqsədinə sadiqdir.

Azərbaycan məktəbi ilə elmin və təhsilin gücünə güvənənlərdən olun!

TƏHSİL İSLAHATLARINDA DƏYİŞİKLİK LİDERLİYİ

İLAHƏ FAZİLOVA, ADA Universitetinin Təhsil üzrə menecment fakültəsinin magistrantı, Təhsildə İnnovativ Texnologiyalar Əlavə Təhsil Mərkəzində Proqram departamentinin direktoru. E-mail: ilaha.fazilova@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1183-7588

GÜNAY ÇƏNDİRLİ, ADA Universitetinin Təhsil üzrə menecment fakültəsinin magistrantı, Bakı şəhəri 291 saylı ekologiya liseyinin direktor müavini.
E-mail: gunaychandirli@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-4068-6609

Məqaləyə istinad:
Fazilova İ., Çəndirli G. (2025). Təhsil islahatlarında dəyişiklik liderliyi. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 09-18

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.005

ANNOTASİYA

Təhsil islahatlarında dəyişiklik liderliyi təhsil sistemində yeniliklərin uğurla həyata keçirilməsi üçün strateji yanaşmadır. Məqalə dəyişiklik liderliyinin nəzəri əsaslarını, Lewin və Kotter modelləri kimi idarəetmə yanaşmalarını, təhsil müəssisələrində dəyişikliyin planlaşdırılması, həyata keçirilməsi və davam etdirilməsi proseslərini araşdırır. Lewin modeli sadə və mərhələli yanaşma ilə kiçikmiqyaslı dəyişikliklər üçün, Kotter modeli isə daha genişmiqyaslı və mürəkkəb dəyişikliklər üçün tətbiq edilir. Təhsil müəssisələrində aparılan islahatların idarə olunmasında liderlik bacarıqları, maraqlı tərəflərin cəlb olunması və strateji yanaşmaların tətbiqi xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Məqalədə nümunələr vasitəsilə bu yanaşmaların tətbiqi izah olunur və müqavimətə qarşı strategiyalar təqdim edilir. Nəticədə, dəyişiklik liderliyinin təhsil prosesində davamlı inkişafın təmin edilməsində əsas rol oynadığı vurğulanır. Məqalə göstərir ki, məktəb rəhbərləri liderlik və idarəetmə bacarıqlarını təkmilləşdirməklə təhsil islahatlarını daha səmərəli şəkildə həyata keçirə bilərlər.

Açar sözlər: Dəyişiklik liderliyi, təhsil islahatları, Lewin modeli, Kotter modeli, dəyişikliklərin idarə olunması, təhsil müəssisələrində dəyişiklik, müqavimət strategiyaları.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 07.01.2025
Qəbul edilib: 24.01.2025

CHANGE LEADERSHIP IN EDUCATIONAL REFORMS

ILAHA FAZILOVA, Master's Student at ADA University's Faculty of Education Management, Director of the Program Department at the Center for Innovative Technologies in Education. E-mail: ilaha.fazilova@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1183-7588

GUNAY CHANDIRLI
Master's Student at ADA University's Faculty of Education Management, Deputy Director at Baku City Ecological Lyceum No. 291.
E-mail: gunaychandirli@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-4068-6609

To cite this article:
Fazilova I., Chandirli G. (2025). Change Leadership in Educational Reforms. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 09-18

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.005

ABSTRACT

Change leadership in education reforms is a strategic approach for successfully implementing innovations in the education system. The article explores the theoretical foundations of change leadership, management approaches such as Lewin's and Kotter's models, and the processes of planning, implementing, and sustaining change in educational institutions. Lewin's model is applied to small-scale changes with a simple and phased approach, while Kotter's model suits large and more complex changes. Leadership skills, stakeholder engagement, and applying strategic approaches are particularly essential in managing reforms in educational institutions. The article explains the application of these approaches through examples and presents strategies to overcome resistance. As a result, it was emphasized that change leadership plays a key role in ensuring sustainable development in the educational process. The article demonstrates that school leaders can implement educational reforms more effectively by improving their leadership and management skills.

Keywords: Change leadership, educational reforms, Lewin model, Kotter model, change management, change in educational institutions, resistance strategies.

Article history
Received: 07.01.2025
Accepted: 24.01.2025

Giriş

Dəyişiklik mövcud vəziyyətin, proseslərin və ya şərtlərin yenilənməsi və ya tamamilə yeni bir vəziyyətə keçididir (Lewin, 1947; Schein, 2010). İnsanların düşüncə və vərdişlərinin dəyişməsi, təhsil siyasətlərinin yenilənməsi, texnoloji və iqtisadi inkişaf, sosial ehtiyacların artması, ekosistemlərin pozulması, elmi kəşflər və siyasətdə islahatlar müxtəlif sahələrdə dəyişikliklərə səbəb olur (Aktan, 2011). Xüsusilə təhsil islahatları təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinə böyük təsir edir və onları dəyişiklik prosesinin bir parçasına çevirir. Belə vəziyyətlərdə dəyişiklik liderliyi strateji yanaşma olaraq ön plana çıxır.

Fullan (2002) qeyd edir ki, problem həll etməyi bacaran, tənqidi düşünən və yüksək motivasiyalı şagirdlər yetişdirmək üçün dərin öyrənmə (deep learning) təmin etmək lazımdır. Dərin öyrənməni təmin etmək üçün isə daim müasir dövrün, öyrənənlərin dəyişkən tələblərinə cavab verən təhsil mühiti yaratmaq lazımdır. Bu təhsil mühitinin yaradılması məktəblərin idarə edilməsində dəyişiklikləri təşviq və idarə edən, komandanı ruhlandıran məktəb liderlərinin sayəsində mümkündür. Kuka (2012) vurğulayır ki, təhsil islahatlarının uğurla həyata keçirilməsi, əsasən, təhsil işçilərinin fəaliyyətindən asılıdır. O qeyd edir ki, sosial idarəetmə, inkişaf və cəmiyyətin gələcəyini təmin edən yeni bilik və bacarıqların gənc nəsillərə ötürülməsi məsələsində əsas məsuliyyət məhz təhsil işçilərinin üzərinə düşür.

Deməli, dəyişiklik liderləri elə strategiya qurmalıdır ki, məktəb hazırkı vəziyyətinə nəzərən inkişaf etsin, məktəbin nailiyyət səviyyəsi yüksəlsin, yerli və beynəlxalq müsabiqə və olimpiadalarda şagird uğurları artsın, məktəbin pedaqoji və inzibati-idarəetmə heyətinin peşəkarlıq səviyyəsi güclənsin, ümumiyyətlə, təhsil prosesinin bütün maraqlı tərəfləri dəyişiklik və inkişafı hiss etsin.

Bu məqalədə sistematik təhlil metodundan istifadə edilərək dəyişiklik liderliyinin nəzəri aspektləri, praktik tətbiqləri və təhsil sistemində istifadəsinin real nümunələri təhlil edilib, həmçinin dəyişiklik prosesində liderliyin əhəmiyyəti və onun uğurlu idarə olunması üçün strateji yanaşmalar müzakirə olunub. Məqalənin əsas məqsədi dəyişiklik liderliyinin təhsil sahəsində necə istifadə edildiyini təhlil etməkdir.

Dəyişikliyin idarə olunması

Dəyişikliyin idarə edilməsi fərdlərdə, komandalarda və təşkilatlarda dəyişiklik prosesini sistemli və effektiv şəkildə həyata keçirmək üçün strukturlaşdırılmış yanaşmadır (Ryerson University, 2011). Bu yanaşma dəyişiklikləri planlamağı, mənfi təsirləri azaltmaq üçün alternativ yollar tapmağı, dəyişiklikləri tətbiq etməyi və dəstəkləməyi əhatə edir.

Təşkilati dəyişikliklərin idarə olunması isə təşkilatın dərin transformasiyasına fokuslanır. Bu yanaşma yalnız prosedurlara deyil, həm də mədəni, strateji və struktur dəyişikliklərə önəm verir. Uğurlu dəyişikliklər təkcə proses və ya texnologiyanın dəyişdirilməsini deyil, həm də düşüncə, dəyər və davranışlarda dəyişiklik tələb edir. Bunun üçün təşkilatın missiyası, vizyonu və dəyərləri dəyişikliklə uyğunlaşdırılmalı, uyğunlaşma və innovasiya mədəniyyəti yaradılmalıdır (Fullan, 2002).

Hər iki anlayış bir-biri ilə yaxından əlaqəlidir. Dəyişikliklərin idarə edilməsi dəyişikliklərin "necə" baş verdiyinə fokuslanır, təşkilati dəyişikliklərin idarə edilməsi isə "niyə" və "nə" suallarına cavab verir. Təhsil islahatlarında baş verən dəyişikliklər də belə dəyişikliklərdir. Məsələn, təhsil islahatları çərçivəsində fərdlərin və ya komandanın inkişafında və infrastrukturun təkmilləşdirilməsində baş verən dəyişikliklər məktəblərin transformasiyasına səbəb olur və davamlı dəyişiklik mühiti yaradır. Çağlara (2015) görə, dəyişikliklərin idarə edilməsi təkcə planlaşdırılmış dəyişiklikləri deyil, həm də gözlənilməz və nəzarətə alınması çətin olan dəyişikliklərə uyğunlaşmağı da nəzərdə tutur.

Təşkilati dəyişikliklərin iki növü var: adaptiv və transformativ dəyişikliklər. Dunphy və Stace (1993) qeyd edir ki, adaptiv dəyişikliklər kiçik, lakin davamlı addımlarla həyata keçirilən dəyişikliklərdir. Bu yanaşma az risklidir, sistemin

Sxem 1 Kurt Lewinin dəyişikliyi idarəetmə modeli



kəskin şəkildə pozulmamasını təmin edir və davamlı inkişaf üçün möhkəm zəmin yaradır. Transformativ dəyişikliklər isə təhsil sisteminin strukturunun və əsas yanaşmalarının köklü şəkildə dəyişdirilməsini əhatə edir. Bu yanaşma yüksək səviyyədə risk daşısa da, uğurla həyata keçirildikdə böyük potensial irəliləyişlər təmin edə bilər.

Sirkin və həmkarlarına (2005) görə, dəyişikliklər zəruri və faydalı olsa da, bəzi mənfi təsirlərə səbəb ola bilər. İşçilər, xüsusilə dəyişikliyin səbəblərini və faydalarını anlamadıqları zaman müqavimət göstərə bilərlər. Dəyişikliklər işçilərdə gələcək haqqında qeyri-müəyyənlik və stress yarada bilər. Yeni proseslərə uyğunlaşmaq üçün işçilər əlavə səy (əlavə iş yükü) göstərməli ola bilərlər ki, bu da yorğunluq və motivasiyanın azalmasına gətirib çıxara bilər. Dəyişikliklər mövcud təşkilati mədəniyyətlə uyğunsuz olduqda, daxili qarşıdurmalara və iş mühitində gərginliyə səbəb ola bilər. Bu mənfi təsirləri minimuma endirmək üçün təşkilatlar dəyişikliklərin idarə edilməsi prosesində şəffaf ünsiyyət qurmalı, işçilərin narahatlıqlarını dinləməli və onları prosesə cəlb etməlidirlər. Beləliklə, dəyişikliklər daha uğurla və az mənfi təsirlə həyata keçirilə bilər.

Dəyişikliyin idarə edilməsi ilə bağlı müxtəlif yanaşmalar mövcuddur. Bu yanaşmalar təşkilatların dəyişiklik proseslərinə daha effektiv yanaşmasını və dəyişikliklərə uyğunlaşmasını asanlaşdırır. Dəyişikliklərin idarə olunmasında istifadə olunan məşhur yanaşmalara Lewin (1947) və Kotter (1996) modellərini nümunə göstərmək olar.

Dəyişikliyin idarə olunması modelləri

Dəyişiklik liderliyi mövzusunu daha yaxşı başa düşmək üçün, ilk növbədə dəyişiklik modellərini təhlil etmək vacibdir.

Lewin modeli. Kurt Lewinin dəyişikliyi idarəetmə modeli (1947) sadəliyi və təməl yanaşması ilə məşhurdur (Sxem 1). Bu model 3 mərhələdən ibarətdir:

1. Ərimə *– istənilən dəyişiklik üçün hazırlıq.*

Bu mərhələ təşkilatın mövcud vəziyyətini dəyişikliyə hazırlamaq məqsədi daşıyır. Dəyişiklik liderləri təşkilatın dəyişiklik üçün hazırlığını artırmalı və zərurilik ehtiyacı yaratmalıdırlar. Onlar təşkilatın hazırkı vəziyyətini təhlil etməli, dəyişikliyə nə dərəcədə hazır olduğunu müəyyənləşdirməli, dəyişiklik strategiyası qurmalı, komandanı dəyişikliyə hazırlamalı və dəyişikliyin nə üçün baş verməsini komandaya izah etməlidirlər.

2. Dəyişmə *– istənilən dəyişikliklərin tətbiqi.*

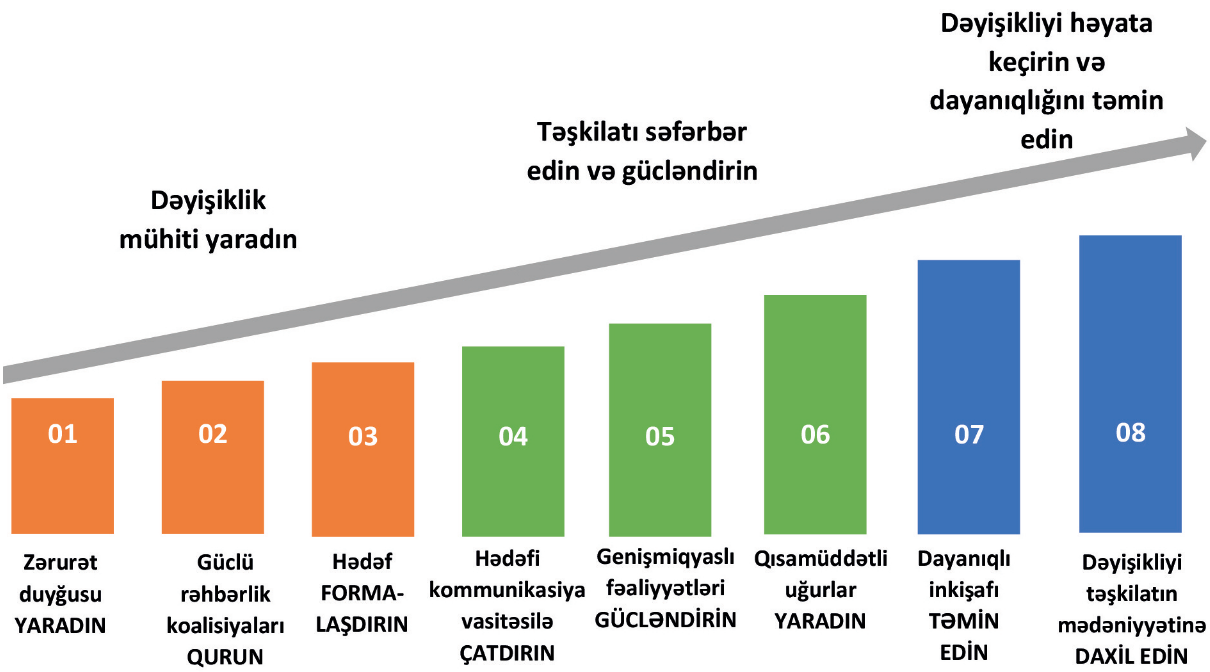
Bu mərhələdə artıq dəyişikliklər həyata keçirilməyə başlayır. Lider çevik və iterativ (təkrarlayıcı) yanaşmadan istifadə edərək və komandanın rəylərini nəzərə alaraq prosesdə müxtəlif dəyişikliklər edir. Bu mərhələdə davamlı məlumat axını təmin edilməli, dəyişikliklə bağlı seminarlar təşkil olunmalı, komanda üzvlərinə proaktiv (öncədən tədbir görmə, təşəbbüskarlıq) davranış üçün səlahiyyət verilməli və təşəbbüsləri dəstəklənməlidir.

3. Donma *– istənilən dəyişikliklərin möhkəmləndirilməsi.*

Bu mərhələdə komanda artıq yeni prosesləri qəbul edir, dəyişikliklərə uyğunlaşır. Dəyişiklik liderləri bu mərhələdə dəyişiklikləri möhkəmləndirməli, dəyişikliyə uyğunlaşanları mükafatlandırmalı, proses və inkişaf üçün komandanın rəylərini toplamalıdır.

Lewinin dəyişiklik modelindən istifadə edərək təhsil müəssisələrində prosesləri, sistemləri, pedaqoji və inzibati-idarəetmə heyətinin davranış və bacarıqlarını, daxili mühiti, istifadə olunan texnologiyaları və bütövlükdə tədris prosesini dəyişmək mümkündür. Model daha çox sadə proseslərdə dəyişiklik üçün istifadə

Sxem 2 Dəyişikliyin idarə olunmasında Kotterin 8 addım modeli



olunur. Bununla yanaşı, dəyişikliyin idarə edilməsində daha kompleks və dərinləşdirilmiş bir yanaşma olaraq Kotterin 8 addım modelindən də istifadə olunur.

Kotterin 8 addım modeli. Digər məşhur yanaşmalardan biri Jhon Kotterin (1996) təklif etdiyi yanaşmadır. Lewinin dəyişiklik modelindən fərqli olaraq Jhon Kotterin 8 addımdan ibarət dəyişiklik modeli daha mürəkkəbdir. Addımlar, əsasən, ardıcıl şəkildə tətbiq olunur, lakin bəzi hallarda bir-birini tamamlayan mərhələlər də ola bilər, bu da dəyişiklik prosesinin həmişə xətti olmadığı reallığını əks etdirir.

Sxem 2-də Kotterin dəyişiklik üçün 8 addım modelinin mərhələləri təqdim olunub.

*Addım 1. **Zərurət duyğusu yaradın.***

Kotterə görə, dəyişikliklərin baş verməsi üçün bütün komandanın bunu istəməsi vacibdir. Dəyişiklik ehtiyacını yaratmaq üçün əvvəlcə zərurət duyğusu oyatmaq lazımdır. Bu, komandanın hərəkətə keçməsi üçün ilkin motivasiyanı təmin edəcək. Kotter qeyd edir ki, bu, işçilərə zəif nəticə statistikalarını göstərmək və ya artan rəqabətdən danışmaqla kifayətlənməməlidir. Komanda üzvləri ilə fəaliyyət sahəsinin cari vəziyyəti, potensial təhlükələr və eyni fəaliyyəti göstərən digər müəssisələrin gördüyü işlər haqqında açıq və inandırıcı formada danışıqlar aparmaq onlarda dəyişikliyə zərurət duyğusunu yaradacaqdır. Dəyişiklik lideri, həmçinin gələcəkdə nə baş verəcəyini göstərən ssenarilər hazırlamalı, imkanları araşdırmalı, komanda üzvləri və bütün maraqlı tərəflərlə müzakirələr apararaq onları düşünməyə sövq etməlidir. Kotter təklif edir ki, dəyişikliklərin uğurlu olması üçün lider birinci addım üzərində daha çox çalışmalı, bu addıma vaxt və enerji sərf etməlidir.

*Addım 2. **Dəyişiklik üçün güclü rəhbərlik koalisiyaları qurun.***

Müxtəlif maraqlı tərəfləri dəyişikliklərin zəruriliyinə inandırmaq üçün liderlik bacarığı və təşkilatdakı nüfuzlu şəxslərin (vəzifəsindən asılı olmayaraq) dəstəyi mütləqdir. Bu addımda idarəediciliklə bərabər liderlik də ön planda olmalıdır. İdarəedici-lider təşkilatın hər səviyyəsində (təhsil müəssisəsində inzibati, pedaqoji, texniki və valideyn heyəti səviyyəsində) dəyişiklikləri idarə edə bilən nüfuzlu şəxsləri tapmalı

və onların iştirakı ilə dəyişikliklərə rəhbərlik edə bilən güclü koalisiyalar qurmalıdır.

Addım 3. ***Dəyişiklik üçün hədəf formalaşdırın.***

Dəyişiklik lideri aydın hədəf yaratmalı, dəyişiklik üçün əsas olan dəyərləri müəyyənləşdirməli, hədəfə çatmaq üçün strategiya qurmalı və dəyişiklik koalisiyası ilə bu haqda mütəmadi müzakirələr aparmalıdır.

Addım 4. ***Hədəfi kommunikasiya vasitəsilə çatdırın.***

Hədəf və ona çatmaq üçün strategiya hazırlandıqdan sonra dəyişiklik lideri bütün maraqlı tərəflərlə bu haqda danışmalıdır. Bu danışıqlar mütəmadi olmalı, yalnız xüsusi görüşlərdə aparılmamalıdır. Dəyişikliklə bağlı müxtəlif formalarda qurulan bu kommunikasiya hər kəsi bu haqda mütəmadi düşünməyə sövq edə bilər.

Addım 5. ***Genişmiqyaslı fəaliyyətləri gücləndirin.***

Dəyişikliklərin həyata keçirilməsi müəyyən səbəblərdən ləngiyə bilər. Bunun üçün ilk olaraq təşkilati strukturu analiz etmək, iş təsvirləri və icraçılıq sistemlərinə yenidən baxmaq və onların hədəfə uyğunluğunu yoxlamaq lazımdır. Daha sonra dəyişikliklərə mane olan digər baryerləri və ya müqavimət göstərən insanları mütəmadi olaraq müəyyənləşdirmək, bu müqavimətləri aradan qaldırmaq üçün qabaqlayıcı tədbirlər görmək lazımdır.

Addım 6. ***Qısamüddətli uğurlar yaradın.***

Uğur motivasiyaedici amil kimi insanları ruhlandırır və fəaliyyətin doğruluğuna inandırır. Dəyişiklik lideri dəyişiklik prosesinin erkən mərhələlərində komandasına qısamüddətli uğurlar yaşatmalıdır. Bu zaman lider dəyişiklik prosesini müəyyən mərhələlərə bölüb, hər mərhələdən gələn uğuru komandasının diqqətinə çatdırmalı, hədəflərə çatmağa kömək edən işçiləri mükafatlandırmalıdır. Qısamüddətli uğurlar tənqidçilər və neqativ düşüncəli insanların dəyişiklik prosesinə mənfi təsirini azaldır.

Addım 7. ***Dayanıqlı inkişafı möhkəmləndirin.***

Kotter iddia edir ki, bir çox dəyişikliklərin uğursuz olmağının səbəblərindən biri də qələbənin erkən elan edilməsidir. O qeyd edir ki, qısamüddətli uğurlar uzunmüddətli dəyişiklik əldə etmək üçün yalnız başlanğıcdır. Yəni dəyişiklik lideri ilkin uğurlardan sonra dəyişikliyin artıq baş verdiyini düşünüb arxayınlaşmamalı, dəyişiklik koalisiyası ilə birlikdə növbəti uğurları daha da təkmilləşdirmək və davamlı inkişaf etdirmək üçün çalışmalıdır. Kotterə görə, hər bir uğur nəyin düzgün edildiyini qiymətləndirmək və nəyin daha da yaxşı edilə biləcəyini müəyyənləşdirmək fürsəti təqdim edir. Bunun üçün, mütəmadi təhlillər aparmaq, dəyişiklik impulsunu davam etdirməkdən ötrü yeni hədəflər təyin etmək, davamlı təkmilləşdirmə ideyası haqqında düşünmək, dəyişiklik koalisiyasına yeni liderlər cəlb edərək ideyaları inkişaf etdirmək lazımdır.

Addım 8. ***Dəyişiklikləri təşkilatın mədəniyyətinə daxil edin.***

Dəyişikliyin qalıcı olması üçün o, təşkilatın əsas hissəsinə və davranışa çevrilməlidir. “Dəyişiklikləri təşkilatın mədəniyyətinə daxil etməyi və bu mədəniyyəti formalaşdırmağı bacarmaq məktəbin əməkdaşları və şagirdləri üçün öyrənmə prosesini təşviq etməkdə mühüm rol oynayır” (Peterson, 2002). Dəyişiklik lideri dəyişikliyin təşkilatın hər aspektində görüldüyünə əmin olmaq üçün davamlı səy göstərməlidir. Bu həmin dəyişikliklərin təşkilatın mədəniyyətində möhkəm yer tutmasına kömək edəcək. Komanda üzvlərinin dəyişiklikləri dəstəkləməyə davam etməsi vacib addımlardan biridir. Komanda üzvlərinin dəstəyini itirmək yenidən birinci addıma gətirib çıxara bilər.

Təhsil müəssisələrində dəyişikliyin planlaşdırılması, həyata keçirilməsi və davam etdirilməsi

“Change Leadership: A Guide for School Leaders – Dəyişiklik liderliyi: məktəb rəhbərləri üçün bələdçi” (2019) kitabı Kotterin modeli əsasında dəyişikliklərin idarə olunması üçün rəhbərlərə strukturlaşdırılmış və məqsədəuyğun yanaşma təqdim edir. Bu model ABŞ-nin Minnesota ştatının dövlət məktəblərində və liseylərində kurikulum islahatları, qiymətləndirmə sistemlərinin yenidən qurulması və şagird

Cədvəl 1 Kotter modelinin məktəblərdə tətbiqi üçün tövsiyələr

1. **Maraqlı tərəfləri cəlb edin və güclü koalisiyalar qurun**
   a) Komanda yaratmaq. Dəyişiklikləri həyata keçirmək üçün əvvəlcə komanda qurmaq lazımdır. Bu komanda məktəb icmasından ibarət ola bilər: direktorlar, müəllimlər, valideynlər və digər maraqlı tərəflər. Güclü komanda prosesin hər mərhələsində qərarların qəbulunda iştirak edir və dəyişikliklərə nəzarət edir.
   b) Rolların və məsuliyyətlərin müəyyən edilməsi. Komanda üzvləri arasında rolların dəqiq müəyyən edilməsi vacibdir. Bu, komandanın birgə işləməsini və nəticələrin daha effektiv əldə olunmasını təmin edir.
   c) Davamlı monitorinq. Komanda üzvləri bir-birinə hesabat verməli və müəyyən edilmiş məqsədlərə çatmaq üçün mütəmadi olaraq irəliləyişləri birlikdə qiymətləndirməlidir. Bunun üçün davamlı görüşlər təşkil olunmalı, irəliləyişlər və qarşılaşılmış çətinliklər müzakirə edilməlidir.
   d) Maraqlı tərəflərin iştirakını təmin etmək. Valideynlər və icma üzvləri kimi maraqlı tərəflər həm prosesdə iştirak etməli, həm də qərar qəbulunda öz fikirlərini bildirə bilməlidirlər.

———

2. **Plan tərtib edin və həyata keçirin**
   a) Məqsədləri və nəticələri müəyyənləşdirmək. Dəyişikliklər həyata keçirilməmişdən əvvəl liderlər nəyi dəyişmək istədiklərini və bunun nəyə görə vacib olduğunu müəyyən etməlidirlər. Məqsədlər məktəbin hədəfi və missiyası ilə uyğunlaşmalıdır.
   b) Uğur göstəricilərini müəyyənləşdirmək. Dəyişikliklərin nə dərəcədə uğurlu olduğunu qiymətləndirmək üçün meyarlar müəyyən olunmalıdır. Bu meyarlar sorğular, müşahidələr, müsahibələr və digər məlumat toplama üsulları vasitəsilə müəyyən edilə bilər. Şagird nailiyyətləri və müəllimlərin inkişafı bu prosesin əsas göstəricilərindən ola bilər.
   c) Resursların təmini. Dəyişikliklərin həyata keçirilməsi üçün maddi və qeyri-maddi resurslar ayrılmalıdır. Bu həm texnoloji vasitələri, həm də müəllimlərin təlimləri üçün lazımi dəstəyi əhatə edir.
   d) Zaman qrafiki hazırlamaq. Effektiv planlaşdırmanın vacib hissələrindən biri zaman qrafikinin hazırlanmasıdır. Bu qrafikdə dəyişiklik təşəbbüslərinin nə vaxt başlayacağı, hansı mərhələlərdən keçəcəyi və nə vaxt tamamlanacağı göstərilməlidir. Zaman qrafiki, həmçinin digər məktəb təşəbbüsləri ilə uyğunlaşdırılmalıdır ki, hər hansı bir toqquşma yaranmasın.
   e) Davamlı qiymətləndirmə. Dəyişiklik prosesində hər mərhələdə qiymətləndirmə aparılmalıdır. Bunun üçün mütəmadi olaraq irəliləyişlər təhlil edilməli və lazım olduqda planlarda dəyişikliklər edilməlidir.

———

3. **Dəyişiklik prosesi boyu effektiv ünsiyyət qurun**
   a) Mesajların uyğunlaşdırılması. Dəyişikliklə bağlı mesajlar hər bir maraqlı tərəf qrupu üçün fərdiləşdirilməlidir. Məsələn, müəllimlər üçün təlim proqramları və vəzifə dəyişiklikləri ilə bağlı məlumat verilməli, valideynlər üçün isə dəyişikliklərin onların övladlarına necə təsir edəcəyi izah olunmalıdır.
   b) Davamlı ünsiyyət. Dəyişikliklər barədə məlumat vermək üçün mütəmadi ünsiyyət vasitələri yaradılmalıdır. Bu, məktəb daxilində görüşlər, məktub və ya e-poçt vasitəsilə məlumat yayımı, həmçinin müzakirələr üçün açıq platformaların yaradılmasını əhatə edir.
   c) Əks-əlaqə (feedback) mexanizmləri. Maraqlı tərəflərin fikirlərini öyrənmək üçün əks-əlaqə mexanizmləri yaradılmalıdır.
   d) İkitərəfli ünsiyyətə üstünlük. Ünsiyyət təkcə məlumatın çatdırılması deyil, həm də dinləməyi əhatə etməlidir. Liderlər işçilərin, şagirdlərin və valideynlərin narahatlıqlarını və təkliflərini dinləməli və onlara uyğun addımlar atmalıdırlar.

nəticələrinin yaxşılaşdırılmasında uğurla tətbiq olunur. Kitabda qeyd olunan hadisə analizlərinə əsasən modelin məktəblərdə tətbiqi üçün tövsiyələrə nəzər salaq (Cədvəl 1).

Kitabda həm də qeyd olunur ki, məqsədə çatmaq üçün sistematik yanaşma tətbiq edin, işləri planlı və ardıcıl şəkildə həyata keçirin. İnsanları ruhlandırmaq üçün motivasiya yaradın və enerjini qorumaq üçün fasilələrlə işləyin. Bu yanaşma həm məhsuldarlığı artırar, həm də iş prosesini daha effektiv edər.

Dəyişiklik lideri

Dəyişiklik lideri dəyişiklik prosesini idarə edir, müqavimətləri innovativ metodlarla və kommunikasiya bacarıqları ilə aradan qaldırır, komandanı ruhlandırır və dəstək olur, davamlı

Cədvəl 2 Dəyişiklik lideri və dəyişiklik menecerinin fərqi

DƏYİŞİKLİK LİDERİ	DƏYİŞİKLİK MENECERİ
1. Dəyişikliyin mahiyyətini anlayır.	1. Maraqlı tərəfləri cəlb edir və güclü koalisiyalar qurur.
2. Dəyişikliyin zəruriliyini izah edir və aktuallıq duyğusu yaradır.	2. Planlaşdırma aparır, tətbiq və monitorinq edir.
3. Dəyişiklik üçün hədəf yaradır və bunu ünsiyyət vasitəsilə çatdırır.	3. Dəyişiklik prosesi boyu təsirli ünsiyyət qurur.
4. Uyğunlaşma prosesinə dəstək olur.	
5. Dəyişikliyin başqalarına necə təsir etdiyini anlayır.	
6. Uğuru yayır.	
7. Dəyişikliyi məktəb mədəniyyətinə daxil edir.	
8. Şəxsi liderliyə diqqət yetirir.	

dəyişiklik mühiti yaradır (Moran və Brightman, 2000). Dəyişiklik lideri təşkilatın daxili və xarici ehtiyaclarını qabaqcadan görür və təşkilatın ehtiyaclarına uyğun olaraq dəyişən mühitə və texnologiyaya uyğunlaşmağa kömək edir (Kouzes və Posner, 1999).

John Kotter liderlik və idarəçilik arasındakı fərqləri aydın şəkildə ortaya qoyaraq vurğulayır ki, heç biri digərindən üstün deyil və biri digərini əvəz edə bilməz. Kotter (1999) yazır: "Əksinə, liderlik və idarəçilik iki fərqli və bir-birini tamamlayan fəaliyyət sistemidir. Hər birinin öz funksiyası və xarakterik fəaliyyətləri var. Uğur üçün hər ikisi lazımdır..."

Kotterə (1999) görə, dəyişiklik lideri və dəyişiklik meneceri arasında fərqlər Cədvəl 2-də təqdim olunur.

Tədqiqatlar göstərir ki, bunların hər ikisi təşkilat üçün həyati əhəmiyyət kəsb edir və bir-birindən asılıdır. Bu iki anlayış arasındakı fərqi başa düşməklə bir məktəb direktoru həm lider, həm də menecer olaraq dəyişiklikləri uğurla həyata keçirə bilər. Bunun üçün isə məktəb direktoru müəyyən bacarıqlara malik olmalıdır:

- Kommunikasiya bacarığı
- Strateji düşünmə
- Problemi həlletmə bacarığı
- Adaptasiya (uyğunlaşma) bacarığı
- Emosional intellekt
- Ruhlandırma və inandırma bacarığı
- Riskləri idarəetmə
- İnnovativ düşünmə
- Vaxtın idarə edilməsi

Dəyişikliyə qarşı müqaviməti aradan qaldırmaq üçün strategiyalar

Təhsildə dəyişikliklərin uğurla həyata keçirilməsinə bir sıra maneələr təsir edə bilər. Təşkilatda dəyişikliyə qarşı müqavimət üç formada özünü göstərə bilər (Yeniçeri, 2002; Çobanoğlu, 2006; Taş, 2007; Altan, 2018):

- Laqeyd qalmaq
- Passiv müqavimət
- Aktiv müqavimət

Məktəb kontekstində dəyişikliyə qarşı müqavimətləri təhlil etsək, görərik ki, məktəblərdə dəyişikliklər zamanı əsas çətinliklər müəllim və valideyn müqaviməti formasında özünü büruzə verə bilər. Yeniçeriyə (2002) görə, müqaviməti aradan qaldırmaq və ya minimum səviyyəyə endirmək üçün üç yanaşmadan istifadə edilə bilər:

1. Məcburi dəyişiklik strategiyası. Bu, əmr etmək, təlimat vermək və təlimatların məcburi şəkildə yerinə yetirilməsinə əsaslanır. Ancaq bu strategiyada işçilərin sadiqliyinin aşağı olması

və dəyişikliyə müqavimətin yüksək olması gözlənilir.

2. Təlimə əsaslanan dəyişiklik strategiyası. Dəyişiklik həyata keçirilmədən əvvəl işçilərin təlimləndirilməsi və lazımi kommunikasiya təmin edilir. İşçiləri dəyişiklik ehtiyacına, dəyişikliyin onların xeyrinə nəticələr doğuracağına inandırmağa əsaslanır. Bu strategiyanın çatışmazlığı tətbiq prosesinin yavaş və çətin olmasıdır. Buna baxmayaraq, təlimə əsaslanan dəyişiklik strategiyası daha uzunömürlüdür və üzvlərin dəyişikliklərə sadiqliyi daha yüksək olur.

3. Rasional (şəxsi maraqlara əsaslanan) dəyişiklik strategiyası. Bu yanaşma işçilərin dəyişiklik prosesində iştirak etməyə dəvət edilməsi, şəxsi maraqlarla motivasiya və təşviq edilməsi, işçilərin dəyişiklik məqsədini anlaya bilməsinin təmin edilməsi və rəyin alınması kimi dörd mərhələdə həyata keçirilir. Bu strategiya dəyişiklik səylərinin diqqətlə təşkil edilməsi ilə dəyişikliklərin uğurla həyata keçirilməsi ehtimalını artıra bilər.

Bu strategiyalardan istifadə etməklə liderlik bacarığı nəticəsində məktəb direktoru istənilən müqavimətin qarşısını ala bilər.

Nəticə

Təhsil müəssisələrində dəyişiklik liderliyi inkişaf və yeniliklərin əsasını təşkil edir. Effektiv dəyişikliyin idarə olunması yanaşmalarından olan Lewinin və Kotterin dəyişiklik modellərini müqayisə etsək, görərik ki, tez həyata keçirilməsi lazım olan və çox sayda insanı əhatə etməyən dəyişikliklər üçün, əsasən, Lewin modelinə üstünlük verilir. Kotter modeli isə təşkilatın bütün səviyyələrini əhatə edən əhəmiyyətli dəyişikliklər üçün tətbiq olunur. Kotter iddia edir ki, dəyişikliyin davamlı olması üçün təşkilatın mədəniyyətinə dərindən daxil olmaq lazımdır (Okwo, 2022).

Dəyişiklik liderləri Lewin və Kotter modellərinin yanaşmalarını tətbiq edərək təhsilin bütün səviyyələrində həm mərhələli, həm də köklü dəyişiklikləri həyata keçirə bilərlər. Bunun üçün komanda üzvlərinin prosesə fəal şəkildə qoşulması, motivasiyası və dəyişikliklərin davamlı təsirini təmin edən strategiyaların hazırlanması vacibdir. Bu yanaşma təhsil sisteminin keyfiyyətinin artırılmasına, davamlı inkişafın təmin edilməsinə və bütün maraqlı tərəflərin dəyişikliklərdən faydalanmasına şərait yaradır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Aktan, C.C. (2011). *Değişim yönetimi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
2. Altan, M.Z. (2018). Değişim liderliği ve okul geliştirme. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 24(3), 45–67. https://doi.org/10.1016/altan2018
3. Change Management Leadership Guide. (2011). Ontario: Ryerson University. Retrieved December 14, 2024 from https://education.mn.gov/MDE/dse/prev/res/chglead/
4. Cummings, S., Bridgman, T., & Brown, K.G. (2015). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human Relations,* 68(1), 33–60. https://doi.org/10.1177/0018726715577707
5. Çağlar, Ç. (2015). Eğitimde değişim ve dönüşüm: Bir liderlik perspektifi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 21(4), 401–426. https://doi.org/10.14527/eduyonet2015
6. Çobanoğlu, H. (2006). Kurumlarda değişim yönetimi ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(2), 15–23.
7. Dunphy, D., & Stace, D. (1993). The strategic management of corporate change. *Human Relations,* 46(8), 905–920. https://doi.org/10.1177/001872679304600802
8. Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership,* 59(8), 16–20.
9. Huberman, A.M. (1973). Understanding change in education: An introduction. Experiments and innovations in education No. 4. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000003397

[10] Hussain, S.T., Lei, S., Akram, T., Haider, M.J., Hussain, S.H., & Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change. *Journal of Innovation & Knowledge,* 3(3), 123–127. https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.07.002
[11] Kotter, J.P. (1996). *Leading Change.* Boston: Harvard Business Review Press.
[12] Kotter, J.P. (1999). *What Leaders Really Do.* Boston: Harvard Business School Press.
[13] Kuka, S. (2012). *Eğitimde değişim ve liderlik.* İstanbul: Eğitim Yayınları.
[14] Okwo, J. (2022). Understanding organizational change: Practical applications of Kotter's model. *Journal of Educational Change,* 19(3), 345–367.
[15] Peterson, K.D. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly,* 38(2), 213–232.
[16] Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
[17] Sirkin, H.L., Keenan, P., & Jackson, A. (2005). The hard side of change management. *Harvard Business Review,* 83(10), 108–118. Retrieved from https://hbr.org/2005/10/the-hard-side-of-change-management
[18] Taş, H.Y. (2007). Eğitim liderliği ve değişim yönetimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 10(1), 55–78.
[19] Yeniçeri, Ö. (2002). Değişim ve direniş: Örgütlerde değişim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Yönetim,* 3(2), 120–130.
[20] Wanner, M.F. (2013). Integrated change management. Paper presented at PMI® Global Congress 2013—North America, New Orleans, LA. Newtown Square, PA: Project Management Institute. Retrieved from https://www.pmi.org/learning/library/integrated-change-management-5954

KOLLECLƏRDƏ TƏHSİL ALAN TƏLƏBƏLƏRİN İXTİSAS MƏMNUNLUĞU

NEYMƏT RÜSTƏMLİ, ADA Universitetinin Təhsilin təşkili və idarə olunması üzrə magistri, Ağdam Dövlət Sosial-İqtisadi Kollecinin direktoru.
E-mail: turksoylu@mail.ru
https://orcid.org/0009-0004-7834-1929

RAMİZ NƏSİROV, ADA Universitetinin Təhsilin təşkili və idarə olunması üzrə magistri, Ağstafa şəhər Ə.Hüseynov adına 1 №-li tam orta məktəbin direktoru. E-mail: ramiz.nasirof@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-5134-0519

Məqaləyə istinad:
Rüstəmli N., Nəsirov R. (2025). Kolleclərdə təhsil alan tələbələrin ixtisas məmnunluğu. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 19-35

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.008

ANNOTASİYA

Bu tədqiqat Azərbaycanın müxtəlif regionlarında yerləşən kolleclərdə təhsil alan tələbələrin məmnuniyyət səviyyəsini araşdırmağa yönəlib. Araşdırma çərçivəsində tələbələrin təhsilin keyfiyyəti, maddi-texniki baza, sosial və psixoloji dəstək xidmətləri ilə bağlı fikirləri təhlil edilib. Kəmiyyət metodologiyasına əsaslanan tədqiqat 2946 tələbənin iştirakı ilə həyata keçirilib və əldə olunan məlumatlar SPSS proqramında (Sosial elmlər üçün statistik paket) analiz edilib. Sorğu nəticələri ixtisas məmnunluğunun tədris mühitindən, müəllim heyətindən, tədris proqramından və əmək bazarının tələblərinə uyğunluğundan asılıdır. Bu baxımdan, ixtisas seçimi bir sıra amillərlə sıx bağlıdır: şəxsi maraqlar, bir sıra peşələrə olan tələbat, ailə və ictimai təsirlər, həmçinin kollecdə təqdim olunan təhsilin keyfiyyəti. İxtisas məmnunluğu akademik göstəricilərin daha yüksək olması ehtimalını da artırır. Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, tələbələrin əksəriyyəti təhsillərinin gələcək karyera perspektivlərinə və həyat keyfiyyətlərinə müsbət təsir göstərəcəyinə inanır. Bununla yanaşı, qərarsız və mənfi rəylər, tədris proqramlarının praktiki tərkib hissələrinin artırılmasının, dərsdənkənar fəaliyyətlərin genişləndirilməsinin və sosial-psixoloji dəstək xidmətlərinin inkişaf etdirilməsinin zəruriliyini vurğulayıb. Əldə edilən nəticələr, kolleclərin strateji inkişaf planlarının hazırlanmasında və tələbəyönlü tədris yanaşmalarının gücləndirilməsində faydalı ola bilər.

Açar sözlər: Kollec təhsili, ixtisas məmnunluğu, əmək bazarı, karyera perspektivi.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 10.12.2024
Qəbul edilib: 16.01.2025

SPECIALIZATION SATISFACTION OF COLLEGE STUDENTS

NEYMAT RUSTAMLI, Master of Arts in Education Management,
ADA University. E-mail: turksoylu@mail.ru
https://orcid.org/0009-0004-7834-1929

RAMIZ NASIROV, Master of Arts in Education Management,
ADA University. E-mail: ramiz.nasirof@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-5134-0519

To cite this article:
Rustamli N., Nasirov R. (2025). Specialization satisfaction of college students. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 19-35

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.008

ABSTRACT

This research aims to investigate the satisfaction level of students studying in colleges located in various regions of Azerbaijan. Within the scope of the research, students' opinions on the quality of education, material and technical infrastructure, and social and psychological support services were analyzed. The study, based on a quantitative methodology, was conducted with the participation of 2946 students, and the obtained data were analyzed using SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences). The survey results depend on the learning environment, faculty, curriculum, and alignment with labor market demands. In this regard, the choice of specialization is closely related to several factors: personal interests, the demand for certain professions, family and societal influences, and the quality of education provided at the college. Specialization satisfaction also increases the likelihood of higher academic performance. The research results show that the majority of students believe their education will have a positive impact on their future career prospects and overall quality of life. At the same time, uncertain and negative feedback has highlighted the need to increase the practical components of educational programs, expand extracurricular activities, and develop social and psychological support services. The results acquired from the research can be useful in shaping the strategic development plans of colleges and strengthening student-oriented teaching approaches.

Keywords: College education, specialization satisfaction, labor market, career prospects.

Article history
Received: 10.12.2024
Accepted: 16.01.2025

Giriş

Hazırda Azərbaycan Respublikasında orta ixtisas təhsili sistemində fəaliyyət göstərən ümumilikdə 59 kollec mövcuddur ki, bunlardan 53-ü dövlət, 6-sı isə özəl təhsil müəssisəsidir. Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsinin (DSK) 2023-2024-cü il məlumatlarına əsasən bu təhsil müəssisələrində ümumilikdə 65640 tələbə (59314 nəfəri əyani, 6326 nəfəri isə qiyabi) təhsil alıb. Onların 41027 nəfəri qadın, 24613 nəfəri isə kişilərdən ibarətdir. Təhsil alanların gender tərkibi və təhsil formaları üzrə bu rəqəmlər orta ixtisas təhsil müəssisələrinin Azərbaycanın təhsil sistemində əhəmiyyətli bir yer tutduğunu göstərir. Bu həm də tələbələrin tədris mühitindən, tədrisin keyfiyyətindən və əmək bazarına hazırlığından məmnuniyyət səviyyəsinin təhlil edilməsinin aktuallığını vurğulayır (Qaliboğlu, 2024). Orta ixtisas təhsili müəssisələrində tələbələrin məmnuniyyəti onların təhsil prosesindəki uğurlarına və gələcək karyera seçimlərinə birbaşa təsir göstərən mühüm amillərdən biridir (Aydın və d., 2014). Xüsusilə kolleclərdə təhsil alan tələbələrin ixtisas məmnunluğu onların əldə etdikləri bilik və bacarıqların həm tədris prosesində, həm də iş həyatında tətbiqi baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. Araşdırmalar göstərir ki, tələbələrin öz seçdikləri ixtisasdan razı qalması onların akademik motivasiyasını artırır və təhsil prosesinə bağlılığını gücləndirir (Zhai, 2012). Bundan əlavə, məmnuniyyət səviyyəsi tələbələrin gələcək karyera perspektivlərini genişləndirərək, onların daha uğurlu peşə həyatı qurmasına şərait yaradır. Beləliklə, ixtisas seçimindən məmnun olan tələbələr həm tədris müddətində, həm də məzun olduqdan sonra daha yüksək uğurlar əldə etmək üçün daha yaxşı şərtlərə malik olurlar (Kim, 2018).

Müasir dövrdə əmək bazarının sürətlə dəyişən tələbləri və qloballaşan dünyanın dinamikası ixtisas seçimlərini daha strateji bir məsələyə çevirir (Euler, 2013). Bu kontekstdə kolleclərdə təhsil alan tələbələrin öz ixtisaslarına münasibəti və həmin ixtisasların əmək bazarına uyğunluğu təhsil sisteminin inkişafı baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Araşdırmalar göstərir ki, təhsil müəssisələrinin əmək bazarının tələblərinə uyğunluğu tələbə məmnuniyyəti və akademik motivasiyaya birbaşa təsir göstərir (Pilz, 2016). İxtisas məmnuniyyəti yalnız təhsil müəssisələrinin keyfiyyətinin göstəricisi deyil, həm də daha çox peşəkar mütəxəssislərin hazırlanması ilə cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafına töhfə verən əsas amillərdən biridir (Pilz, 2016). Bu məqalə kolleclərdə təhsil alan tələbələrin ixtisas seçimlərindən nə dərəcədə məmnun olduqlarını, bu məmnuniyyətin onların təhsil göstəricilərinə və gələcək planlarına təsirini araşdırmağı hədəfləyir. Araşdırmanın əsas məqsədi tələbələrin ixtisas məmnunluğunu müəyyənləşdirmək, bu məmnuniyyəti formalaşdıran amilləri təhlil etmək və təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün tövsiyələr irəli sürməkdir. Bu araşdırma, təhsil siyasəti və idarəetmə sahəsində tələbə mərkəzli yanaşmanın gücləndirilməsinə və strateji qərarların dəstəklənməsinə töhfə verəcəkdir. Eyni zamanda, nəticələr tədris metodlarının optimallaşdırılması və tələbələrin karyera perspektivlərinə uyğun hazırlıqlarının təkmilləşdirilməsi üçün faydalı məlumatlar təqdim edəcəkdir.

Problem

Azərbaycanın orta ixtisas təhsili sistemində fəaliyyət göstərən kolleclər ölkənin müxtəlif sektorları üçün ixtisaslı kadrlar hazırlamaqda mühüm rol oynayır (Qaliboğlu, 2024). Lakin tələbələrin təhsil aldıqları ixtisasdan məmnunluğu ilə bağlı məsələlər hələ də geniş tədqiq olunmayıb. Tədris proqramlarının məzmunu, praktiki biliklərin çatışmazlığı, əmək bazarının tələblərinə uyğun gəlməyən ixtisaslar və tədrisin keyfiyyətindəki fərqliliklər tələbələrin öz ixtisaslarına qarşı münasibətlərində narazılıqlar yarada bilər (Bilgin və d., 2022). Buna görə də təhsilalanların seçdikləri ixtisasdan məmnun olmamaları yalnız onların akademik motivasiyasını zəiflətmir, eyni zamanda təhsil göstəricilərinin aşağı düşməsinə, təhsili yarımçıq tərk etmələrinə və gələcək karyera seçimlərində çətinliklərlə üzləşmələrinə səbəb ola bilər.

Kolleclərdə tələbələrin təhsildən məmnunluğu problemi həm gənc nəslin, həm də təhsil müəssisələrinin qarşısında duran əsas məsələlərdən biridir. Bu problemin həlli təhsilalanların hər birinin kollec daxilində sosial vəziyyətinə, onların akademik uğurlarına böyük ölçüdə təsir göstərir (Bailey və Xu, 2012). Əlavə olaraq, tələbə məmnuniyyətinin aşağı olması tədris müəssisələrinin imicinə və ölkənin ümumi təhsil sisteminin inkişafına mənfi təsir göstərir. Digər tərəfdən, əmək bazarının dəyişən dinamikası tələb olunan ixtisaslarla təklif olunan ixtisaslar arasında uyğunsuzluq yaradır ki, bu da kolleclərin məzunlarının işlə təmin olunmasında çətinliklərə gətirib çıxarır (Aydemir, 2016). Məhz bu cür problemlər kolleclərdə təhsil alanların məmnuniyyət səviyyələrini ölçmək və bu sahədə mövcud çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün daha geniş tədqiqatların aparılmasını vacib edir.

Tədqiqatın məqsədi

Bu tədqiqatın məqsədi, kolleclərdə təhsil alanların seçdikləri ixtisasdan məmnuniyyət səviyyəsini və bu məmnuniyyətin onların təhsil keyfiyyəti, akademik nəticələri və gələcək karyera perspektivlərinə təsirini araşdırmaqdır. Tədqiqatın əsas hədəfi tələbələrin məmnuniyyətinə təsir edən əsas amilləri (maddi, sosial, psixoloji və tədris keyfiyyəti ilə bağlı faktorlar) müəyyən etməkdir.

Tədqiqat sualları:

- Tələbələrin seçdikləri ixtisasdan ümumi məmnuniyyət səviyyəsi nə qədərdir?
- Tələbələrin ixtisas məmnuniyyətinə tədris keyfiyyəti və infrastruktur necə təsir edir, habelə sosial və psixoloji dəstək tələbələrin ixtisaslarından razılığını hansı dərəcədə artırır?
- İxtisas məmnuniyyəti tələbələrin karyera perspektivlərinə və motivasiyalarına necə təsir edir?

Ədəbiyyat icmalı

Tələbə məmnuniyyəti təhsil prosesində təhsilalanların tədris mühitindən, tədris keyfiyyətindən və ümumi təhsil təcrübələrindən əldə etdiyi məmnunluğun səviyyəsini əks etdirir. Kollec tələbəsi məmnunluğunu ölçmək üçün təsdiqlənmiş alətə kurikulum, məsləhətlər, imkanlar və kampus iqlimi kimi amillər daxildir (Zhai, 2012). Araşdırmalar göstərir ki, tələbə məmnuniyyəti akademik göstəricilər ilə yanaşı, həm də sosial və emosional amillərlə bağlıdır (Sidorova, 2020). Təhsil müəssisəsinin infrastrukturu, müəllimlərin dəstəyi və tədris metodlarının müasirliyi məmnuniyyəti müəyyən edən əsas faktorlar arasında yer alır. Eyni zamanda, məmnuniyyət tələbələrin karyera perspektivləri ilə bağlı gözləntiləri və bu gözləntilərin reallıqla uyğunluğu ilə də əlaqədardır (Billett, 2014). Təcrübələrə əsaslanan proqramlar və praktik biliklərə fokuslanan təhsil mühiti tələbələrin təhsilə olan münasibətini daha müsbət istiqamətdə formalaşdırır (Ryazhkin, 2023). Beləliklə, tələbə məmnuniyyəti yalnız təhsilin keyfiyyətinin göstəricisi deyil, həm də onların motivasiya və gələcək peşə hazırlıqlarına təsir edən əhəmiyyətli bir amildir. Tələbələrin ixtisas məmnuniyyəti tədrisin keyfiyyəti, təhsil nəticələri və karyera perspektivləri arasında güclü əlaqə yaradır. Yüksək keyfiyyətli tədris, tələbələrin ixtisaslarından əldə etdikləri bilik və bacarıqların effektivliyini artıraraq, onların akademik nailiyyətlərini yüksəldir və peşəkar hazırlığını gücləndirir (Billett, 2014). Tədqiqatlar göstərir ki, tədris proqramlarının praktiki komponentləri və nəzəri biliklərin balanslaşdırılması tələbələrin öz ixtisaslarını daha çox qiymətləndirməsinə səbəb olur və onları əmək bazarına daha yaxşı hazırlayır (Sidorova, 2020). Bundan əlavə, tələbələrin seçdikləri ixtisasın əmək bazarındakı perspektivləri ilə bağlı gözləntiləri onların məmnuniyyət səviyyəsini formalaşdırır və motivasiyalarını artırır (Carnevale və d., 2012). Beləliklə, ixtisas məmnuniyyəti tələbələrin təhsil zamanı əldə etdikləri nəticələrə və gələcək karyera planlarına birbaşa təsir edir. Beləliklə, tələbə məmnuniyyəti akademik uğur üçün çox vacibdir və təkmilləşdirilmiş akademik performans, təhsilə davametmə imkanı və əlavə dərslər almaq qərarları ilə sıx bağlıdır (Sinclaire, 2014).

İxtisas seçiminə təsir edən amillər. Karyera seçimləri də daxil olmaqla, qərarvermə proseslərinə müxtəlif amillər təsir edir:

- Karyera seçimində peşəkar bilik və bacarıqlar, gəlir gözləntiləri, status, ailə və təhsil mühiti, iş xüsusiyyətləri kimi amillər mühüm rol oynayır (Chen, 2020).
- Cins, ailə vəziyyəti, yaş, iş vəziyyəti və təhsil səviyyəsi kimi demoqrafik dəyişənlər də karyera seçimlərinə təsir göstərir.
- Şəxsi maraqlar və səlahiyyətlər ixtisas seçiminin ən mühüm amillərindən biridir. İnsan öz maraq dairəsinə uyğun peşə seçərkən, həm işdən zövq alır, həm də daha yüksək nəticə əldə edə bilir. Bu baxımdan, kolleclərə qəbul zamanı müəllim heyətinin nüfuzu və bacarıqları gənclərin ixtisas seçiminə təsir göstərir (Danışman və d., 2023).
- Təhsil müəssisələri, təcrübə proqramları və işə hazırlıq fəaliyyətləri ilə gəncləri müxtəlif istiqamətlərə yönəltmək olar. Yüksək keyfiyyətli təhsil almaq, həmçinin gənclərə beynəlxalq təcrübə, xarici mütəxəssislərlə əlaqə qurmaq imkanı təqdim edir.
- İxtisas seçiminə təsir edən amillərdən biri də iş bazarının vəziyyətidir. İş bazarının tələbləri və fərqli peşələrə olan ehtiyac, gənclərin seçimlərini istiqamətləndirir (Lee, 2014).
- Ailə üzvləri, valideynlərin arzuları, ixtisasları, onların maliyyə imkanları və yaxın ətraf gəncin seçim prosesinə böyük təsir göstərir. Moore və Shulock (2009) qeyd edir ki, ailəvi sosial-iqtisadi vəziyyət və valideynlərin təhsilə yanaşması tələbələrin peşə seçimlərini ciddi şəkildə istiqamətləndirir.
- Xaricdə təhsil almaq və ya tədris kurslarına qatılmaq üçün tələb olunan xərclər də gənclərin təhsilinə təsir edən amillərdir (Chen, 2020). Maddi çətinliklər və resurs çatışmazlığı tələbələrin seçimini daha praktiki və sürətli iş tapma imkanları ilə əlaqəli ixtisaslara yönəldə bilər. Bu, xüsusilə büdcə təhsili və peşəkar təcrübə imkanlarına malik kolleclər üçün doğrudur (Moore və Shulock, 2009).
- Müəllimlərin dəstəyi və peşəkarlığı tələbələrin seçdikləri ixtisasla bağlı motivasiyalarını artırır. Məlumatlar göstərir ki, yüksək keyfiyyətli tədris mühiti tələbələrin ixtisas seçimində əhəmiyyətli rol oynayır (Chen, 2020).
- Şəxsi maraq və bacarıqlar da ixtisas seçimində əsas təyinedici amillərdən biridir. Tələbələr öz qabiliyyətlərinə uyğun sahələri seçərək gələcəkdə uğurlu karyera qurmağa çalışırlar (Danışman və d., 2023).
- Seçimə təsir edən vacib faktorlar arasında praktiki təcrübə imkanlarının mövcudluğu və iş bazarındakı perspektivlərin də rolu böyükdür. Məsələn, praktikaya əsaslanan tədris proqramları tələbələrin qərarlarını dəstəkləyir və gələcək karyera baxımından daha etibarlı seçimlər etməyə imkan verir (Chen, 2020).
- Sosial mühit və tələbənin özünü qiymətləndirməsi ixtisas seçiminə təsir edir. Özünə inamı yüksək olan tələbələr daha çətin və iddialı sahələrə yönəlir, digərləri isə daha tanış və təhlükəsiz seçimlər edir (Danışman və d., 2023).
- İxtisas seçiminə təsir edən bir başqa amil də sosial şəbəkələr və ətraf mühitin təsiridir. Gənclər öz ətrafından, tanıdıqları şəxslərdən, sosial şəbəkələrdən və digər mənbələrdən əldə edilən seçimlər edir (Fike və d., 2008). Ətraf mühit sosial medianın təsiri ilə gənclərin hansı sahələrə maraq göstərdiyini və hansı işin idarə edilməsini müəyyənləşdirir.
- Qlobal trendlər və dünyadakı inkişaf da ixtisas seçiminə təsir edir. Texnologiyaların inkişafı, qlobal iqtisadi vəziyyət, müharibələr, ekologiya və s. kimi faktorlar, məsələn, ekoloji problemlərlə bağlı peşələr, ya da müasir texnologiyalarla əlaqəli sahələr gənclərin peşə seçiminə təsir edir (Lee, 2014).

Bu amillər tələbələrin ixtisas seçiminə çoxşaxəli təsir göstərir və onların akademik və şəxsi həyatına birbaşa təsir edən qərarları formalaşdırır. Gələcək tədqiqatlarda bu amillərin qarşılıqlı təsirini daha geniş şəkildə araşdırmaq məqsədəuyğun olar.

Tədrisin keyfiyyəti və infrastruktur tələbə məmnuniyyətinin və təhsil nəticələrinin əsas təyinedici göstəricilərindəndir (Yang, 2021). Elektron resurslar, onlayn dərslər, video dərslər və digər müasir tədris alətləri, müxtəlif öyrənmə tərzlərinə uyğun imkanlar təqdim edir (Tessema, 2012). Tədrisdə keyfiyyəti təmin etmək üçün

dərs proqramlarının və qiymətləndirmə sistemlərinin müasir standartlara uyğun olması vacibdir (Ryan və d., 2017). Müəllimlərin öyrətmə qabiliyyəti, öyrənmə prosesindəki irəliləyişləri izləmək səriştəsi təhsilin keyfiyyət səviyyəsinin artırılmasına xidmət edir. Bu həm dərsin motivasiyasını yüksəldir və təhsilalanların akademik uğurlarını təmin edir. Fiziki mühitin, texnoloji resursların, sosial və idman imkanlarının, habelə təcrübə mühitlərinin birləşməsi, akademik uğurlara yüksək təsir göstərir (Sop, 2020).

Tədris keyfiyyəti müəllimlərin peşəkarlığı, tədris proqramlarının aktuallığı və biliklərin praktik tətbiqi ilə sıx bağlıdır. Müasir texnologiyaların istifadəsi və tələbələrə fərdi yanaşma yüksək keyfiyyətli tədrisin əsas göstəricilərindən hesab olunur və tələbələrin təhsil prosesinə olan inamını artırır (Pilz, 2016). Araşdırmalar göstərir ki, yaxşı infrastruktur tələbələrin daha rahat və məhsuldar təhsil mühiti əldə etməsini təmin edərək onların ümumi təhsil təcrübəsinə müsbət təsir edir (Tessema, 2012). Bunun əksinə, resurs çatışmazlığı və zəif infrastruktur tələbələrin məmnuniyyət səviyyəsini azaldaraq, onların akademik və karyera perspektivlərinə mənfi təsir göstərə bilər (Sop, 2020). Beləliklə, tədrisin keyfiyyəti və infrastruktur tələbələrin təhsil məmnuniyyətini formalaşdıran əsas elementlərdir.

Karyera perspektivləri. İxtisas məmnuniyyəti tələbələrin seçdikləri ixtisasın onların akademik uğurlarına, şəxsi inkişafına və karyera perspektivlərinə təsirini əks etdirir. Karyera inkişafı və işdən məmnunluq fərdin həyatı boyu psixi sağlamlığı ilə əlaqəlidir (Dhaqane və d., 2016).

Düzgün ixtisas seçimi, təhsilalanların daha yüksək motivasiya ilə dərslərdə iştirakına və öyrənmə prosesinə müsbət təsir edir. Horn və digərləri (2006) öz tədqiqatlarında maraq və motivasiyanın akademik uğurlara böyük təsirini qeyd ediblər.

Son tədqiqatlar tələbələrin akademik uğurlar qazanmaları üçün karyera perspektivlərini və ixtisas seçimlərinin vacibliyini vurğulayır. Sürətli texnoloji irəliləyişlər, xüsusən də süni intellekt iş bazarlarını yenidən formalaşdırır. Araşdırmalar göstərir ki, tələbələr öz ixtisaslarının əmək bazarında perspektivli olduğuna inandıqları zaman daha yüksək motivasiya və məmnuniyyət nümayiş etdirirlər (Horn və d., 2006). Təhsil proqramlarının praktik komponentləri, peşəkar təlimlər və iş bazarına uyğun bilik və bacarıqların öyrədilməsi bu məmnuniyyətin əsasını təşkil edir (Dhaqane və d., 2016). Beləliklə, ixtisas məmnuniyyəti tələbələrin təhsil təcrübəsini zənginləşdirir və onların karyera perspektivlərini daha aydın şəkildə formalaşdırır, eyni zamanda onların akademik və peşə həyatında uğur əldə etməsinə şərait yaradır.

Tələbə məmnuniyyətinin sosial və psixoloji aspektləri. Tələbə məmnuniyyətinin sosial və psixoloji aspektləri onların akademik uğurlarına və şəxsi inkişafına əhəmiyyətli təsir göstərir. Sosiallıq tələbələrin qrup yoldaşları, müəllimlər və təhsil proqramları ilə münasibətləri əsasında müəyyən edilir (Kuwahara, 2015). Güclü və dəstəkverici sosial mühit tələbələrin ümumi məmnuniyyətini artırır. Məsələn, müəllimlərin mehriban və anlayışlı yanaşması, qarşılıqlı etimadın qurulması və sinifdə dostluq mühitinin təşviq edilməsi tələbələrin dərs prosesində özlərini daha rahat hiss etmələrinə səbəb olur. Bununla yanaşı, kolleclərdə həyata keçirilən sosial fəaliyyətlər də tələbələrin məmnuniyyətinə müsbət təsir göstərir. İdman, mədəniyyət, tələbə klubları və könüllü fəaliyyətlər həm təhsil, həm də şəxsi inkişafa töhfə verə bilər. Bu fəaliyyətlər tələbələrə stressdən azad olmaq, yeni dostlar qazanmaq və sosial bacarıqlarını inkişaf etdirmək imkanı yaradır (Kuwahara, 2015). Tələbələr öz bilik və bacarıqlarını qiymətləndirən obyektiv və ədalətli sistemin mövcudluğunu gözləyirlər. Ədalətli qiymətləndirmə tələbələrin özünəinamını artırır və onların təhsilə daha böyük həvəslə yanaşmasına şərait yaradır (Özok və b., 2022). Tələbələrin özünəinamı onların psixoloji rifahı ilə sıx bağlıdır. Müəllimlərin dəstəyi, motivasiyaedici yanaşmaları və tələbələrin potensialını kəşf etmələri bu inamın formalaşmasında mühüm rol oynayır. Bununla yanaşı, təhsil müəssisələrində tətbiq edilən stress idarəetmə proqramları tələbələrin

qarşılaşdıqları çətinlikləri daha asanlıqla aşmalarına kömək edir. Stressin idarə edilməsi və tələbələrin rifahının qorunması təhsil sisteminin effektivliyini və onların psixoloji davamlılığını artırır (Kim və b., 2015). Tələbə-müəllim münasibətləri də tələbə məmnuniyyətinə və təhsilə bağlılığa əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Pozitiv və dəstəkləyici qarşılıqlı əlaqələr tələbələrin həm akademik, həm də sosial inkişafına kömək etdiyi kimi, mənfi münasibətlər isə tələbələrin motivasiyasını zəiflədə bilər (Milsom & Coughlin, 2015). Ryazhkin (2023) tərəfindən aparılan tədqiqatda göstərilib ki, müəllimlərin tələbələrə səmimi və dəstəkləyici yanaşması onların özlərini daha təhlükəsiz hiss etməsinə və təhsil prosesində aktiv iştirak etməsinə səbəb olur. Eyni zamanda, Kuwahara (2015) qeyd edir ki, güclü sosial dəstək sistemi və sağlam psixoloji mühit tələbələrin motivasiyasını artırır və təhsil prosesindəki çətinlikləri daha effektiv şəkildə aradan qaldırmalarına imkan yaradır.

Orta ixtisas təhsili ilə bağlı beynəlxalq təcrübə. ABŞ-nin Community Colleges (cəmiyyət kollecləri) və Vocational Schools (peşə məktəbləri) sistemi tələbələrin məmnuniyyəti və karyera perspektivləri baxımından müxtəlif üstünlüklər təqdim edir. Bu təhsil qurumları, sərfəli təhsil haqqı və yerli iş bazarının tələblərinə uyğun proqramlar təqdim edərək tələbələrə rahat və məqsədyönlü seçim imkanı yaradır (Horn & Nevill, 2006). Tələbə məmnuniyyətinin ixtisas seçiminə təsiri isə, əsasən, tədris proqramlarının praktikyönlülüyü və gələcək karyera imkanlarına olan uyğunluğu ilə bağlıdır (Kim və d., 2015). Tədrisin keyfiyyəti və infrastruktur məsələlərində bu qurumlar yüksəkixtisaslı təlimatçılar və müasir təlim laboratoriyaları ilə təmin olunmuş olsa da, bəzi regionlarda maddi-texniki bazanın qeyri-bərabərliyi problemlər yaradır (Bailey & Xu, 2012). Karyera perspektivləri baxımından, peşə məktəbləri məzunları iş bazarına birbaşa çıxış əldə edir və bu da onların yüksək məmnuniyyətini təmin edir (Carnevale və d., 2012). Digər tərəfdən, Community Colleges (cəmiyyət kollecləri) məzunları daha yüksək gəlir imkanlarına malik bakalavr proqramlarında təhsillərini davam etdirə bilir (Moore & Shulock, 2009).

Sosial və psixoloji aspektlərə gəldikdə isə, bu təhsil müəssisələri daha müxtəlif tələbə qruplarına xidmət göstərdiyinə görə, inklüziv təhsil mühiti yaradır, lakin bu tələbələrin sosial-iqtisadi və akademik dəstək ehtiyaclarının ödənilməsi onların ümumi məmnuniyyət səviyyəsinə ciddi təsir göstərir (Fike & Fike, 2008). Ümumiyyətlə, Community Colleges (cəmiyyət kollecləri) və Vocational Schools (peşə məktəbləri) tələbə ehtiyaclarını qarşılamaqda və onları karyera yollarına hazırlamaqda əhəmiyyətli rol oynasa da, daha davamlı müsbət nəticələr üçün resursların bərabər paylanması və tələbə dəstək mexanizmlərinin gücləndirilməsi vacibdir.

Qərbi Avropada orta ixtisas təhsili tələbələrin məmnuniyyətini artırmaq üçün praktik və nəzəri biliklərin balanslaşdırılmasına əsaslanır. Almaniyanın Dual təhsil sistemi və Fransanın Brevet de Technicien Superieur (BTS) (Ali texnik sertifikatı) proqramları bu sahədə ən uğurlu nümunələrdən hesab olunur. Tələbə məmnuniyyəti, əsasən, təhsil proqramlarının əmək bazarının tələblərinə uyğunluğu və real iş şəraitində təcrübə imkanı ilə bağlıdır (Pilz, 2016). İxtisas seçiminə təsir edən amillər sırasında valideynlərin tövsiyələri, əmək bazarının tələbləri və tədris müəssisələrinin təqdim etdiyi imkanlar xüsusi rol oynayır (Ryan & Deci, 2017). Tədris keyfiyyəti və infrastruktur məsələlərində, inkişaf etmiş laboratoriyalar və müasir texnologiyaların istifadəsi tələbələrin daha yüksək performans göstərməsinə səbəb olur (OECD, 2020). Karyera perspektivləri baxımından, bu sistemlər tələbələri iş bazarına birbaşa çıxmağa hazırlayır və yüksək məşğulluq dərəcələri ilə əlaqələndirir. Məsələn, Almaniyada Dual təhsil sistemi məzunlarının əksəriyyəti təhsil aldıqları sahədə iş tapır (Euler, 2013).

Tələbə məmnuniyyətinin sosial və psixoloji aspektlərinə gəldikdə, Billettin (2014) tədqiqat nəticələri göstərir ki, təhsil müəssisələrində mentorluq və dəstək mexanizmlərinin mövcudluğu tələbələrin akademik və emosional rifahını artırır. Ümumiyyətlə, Qərbi Avropada

orta ixtisas təhsili əmək bazarına uyğun tədris proqramları və praktiki biliklərlə tələbələrin məmnuniyyətini və karyera perspektivlərini təmin edən bir model təqdim edir.

Uzaq Şərqdə, xüsusən Yaponiya, Cənubi Koreya və Çin kimi ölkələrdə, orta ixtisas təhsili iqtisadi tələblərə və texnoloji inkişafa uyğun olaraq strukturlaşdırılıb. Tələbə məmnuniyyəti, əsasən, bu təhsil müəssisələrinin əmək bazarına yönəlmiş proqramları və praktiki bacarıqları inkişaf etdirməsi ilə bağlıdır. Məsələn, Yaponiyanın Kosen texniki kollecləri tələbələrə yüksək səviyyəli texniki bilik və praktiki təcrübə təqdim edir, bu da onların məmnuniyyətini artırır (Kuwahara, 2015). Lee və digərləri (2014) hesab edirlər ki, Cənubi Koreyada ixtisas seçiminə təsir edən amillər sırasında ailə təsiri, sənaye tələbləri və dövlətin təhsil siyasəti əhəmiyyətli rol oynayır. Kim (2018) isə texniki təhsilin seçimini daha çox iş bazarındakı sabit iş imkanları və gəlir perspektivləri ilə əlaqələndirir.

Tədris keyfiyyəti və infrastruktur baxımından, bu ölkələrdəki texniki məktəblər və kolleclər müasir texnologiyalar və innovativ təlim metodları ilə təchiz olunub. Çin hökuməti peşə təhsili müəssisələrinin infrastrukturunun modernləşdirilməsinə böyük sərmayə qoyur, bu da tədrisin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir. Karyera perspektivləri isə tələbələrin işə götürülmə imkanlarının yüksək olması ilə müşayiət olunur. Məsələn, Çində peşə məktəbləri məzunlarının 90 faizdən çoxu təhsil aldıqları ixtisas üzrə iş tapır (Chen və d., 2020).

Tələbə məmnuniyyətinin sosial və psixoloji aspektlərinə gəldikdə, bu ölkələrdə mentorluq və dəstək proqramları tələbələrin akademik uğurunu və emosional rifahını artırır. Lee və digərləri (2014) tərəfindən aparılmış tədqiqatın nəticələrindən məlum olur ki, Cənubi Koreyada təqdim edilən mentorluq dəstəyi tələbələrə özünü inkişaf etdirməkdə və ixtisas seçimlərini daha düzgün etməkdə kömək edir. Ümumiyyətlə, Uzaq Şərq ölkələrində orta ixtisas təhsili tələbələrin həm karyera inkişafını, həm də sosial və psixoloji rifahını təmin etmək üçün balanslaşdırılmış bir yanaşma təqdim edir.

Metodologiya

Bu tədqiqatda kolleclərdə təhsil alan tələbələrin ixtisas məmnunluğunu araşdırmaq məqsədilə kəmiyyət metodundan istifadə edilib. Kəmiyyət yanaşması tələbə məmnuniyyəti ilə bağlı mövcud vəziyyəti obyektiv şəkildə qiymətləndirmək və bu sahədə konkret göstəricilər əldə etmək üçün uyğun metodoloji çərçivə təmin edir.

Araşdırmanın dizaynı. Tədqiqat təsviri xarakter daşıyan kəmiyyət araşdırma modelinə əsaslanır. Bu model vasitəsilə tələbələrin ixtisas seçimi ilə bağlı məmnuniyyət səviyyələrini təsvir etmək və müxtəlif demoqrafik göstəricilərə görə fərqlilikləri müəyyən etmək məqsədi qoyulub.

Məlumatların toplanması. Məlumatların toplanması üçün sorğu üsulundan istifadə edilib. Sorğu kolleclərdə təhsil alan tələbələrin ixtisaslarına dair məmnuniyyətlərini, bu məmnuniyyətə təsir edən amilləri və onların təhsil və karyera ilə bağlı perspektivlərini ölçmək məqsədilə hazırlanıb. Sorğu forması iki əsas bölmədən ibarətdir:

1. Demoqrafik məlumatlar: Tələbələrin yaşı, cinsi, təhsil aldığı ixtisas və digər sosial-demoqrafik göstəriciləri.

2. Məmnuniyyət ölçüləri: Tələbələrin tədris proqramının keyfiyyəti, tədris mühiti, müəllimlərin peşəkarlığı, tədris resurslarının əlçatanlığı və əmək bazarına uyğunluq barədə fikirlərini öyrənən suallar.

Nümunə seçimi. Araşdırmanın hədəf qrupunu Azərbaycanın bölgələrində müxtəlif kolleclərdə təhsil alan tələbələr təşkil edir. Təsadüfi seçim metodu ilə müəyyən edilən 5 kollecdə (Ağdam Dövlət Sosial-İqtisadi kolleci, Ağdaş Dövlət Humanitar Kolleci, Qazax Dövlət Sosial-İqtisadi Kolleci, Gəncə Dövlət Regional Kolleci, Şirvan Dövlət İqtisadiyyat və Humanitar Kollec) təhsil alan tələbələrdən 2946 nəfəri sorğuda iştirak edib. Bu da nəticələrin ümumiləşdirilməsinə imkan verir.

Məlumatların analizi. Toplanan məlumatlar SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) proqramından istifadə edilməklə analiz edilib.

Cədvəl 1 Cronbach's Alpha dəyəri

Q 1	0 ,88	Q 8	0 ,95	Q 15	0 ,42
Q 2	0 ,70	Q 9	0 ,86	Q 16	0 ,40
Q 3	1 ,57	Q 10	1 ,27	Q 17	0 ,78
Q 4	0 ,61	Q 11	1 ,39	Q 18	1 ,19
Q 5	0 ,41	Q 12	0 ,56	Q 19	1 ,47
Q 6	0 ,59	Q 13	0 ,69	**Cronbach's Alpha ümumi dəyəri: 0,905**	
Q 7	0 ,78	Q 14	0 ,32		

Etibarlılıq. Sorğu anketinin etibarlılığını təmin etmək üçün ilkin olaraq, 50 nəfər tələbənin iştirakı ilə pilot tədqiqat aparılıb. Pilot tədqiqat nəticəsində anket suallarında zəruri düzəlişlər edilib. Anketin etibarlılıq göstəricisi Cronbach's Alpha metodu ilə qiymətləndirilib və əldə edilən 0,91 ortalama nəticə müvafiq elmi standartlara cavab verib (Cədvəl 1).

Bu metodoloji yanaşma, tələbələrin ixtisas məmnuniyyətinə dair ətraflı və obyektiv məlumat toplamaq və bu sahədə mövcud problemləri dərinləşdirilmiş şəkildə analiz etmək imkanı verir.

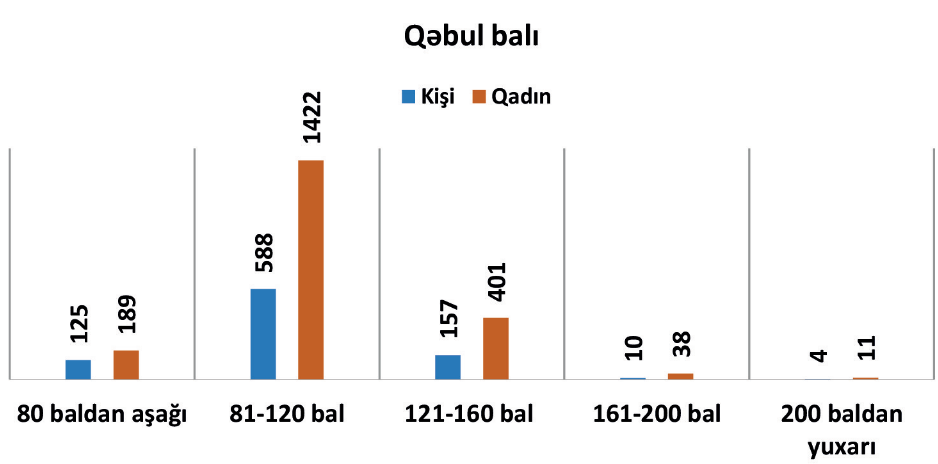
Tapıntılar və müzakirə

Sorğuda 2946 nəfər iştirak edib. Onlardan 884 nəfəri (30%) kişi, 2062 nəfəri (70%) isə qadındır.

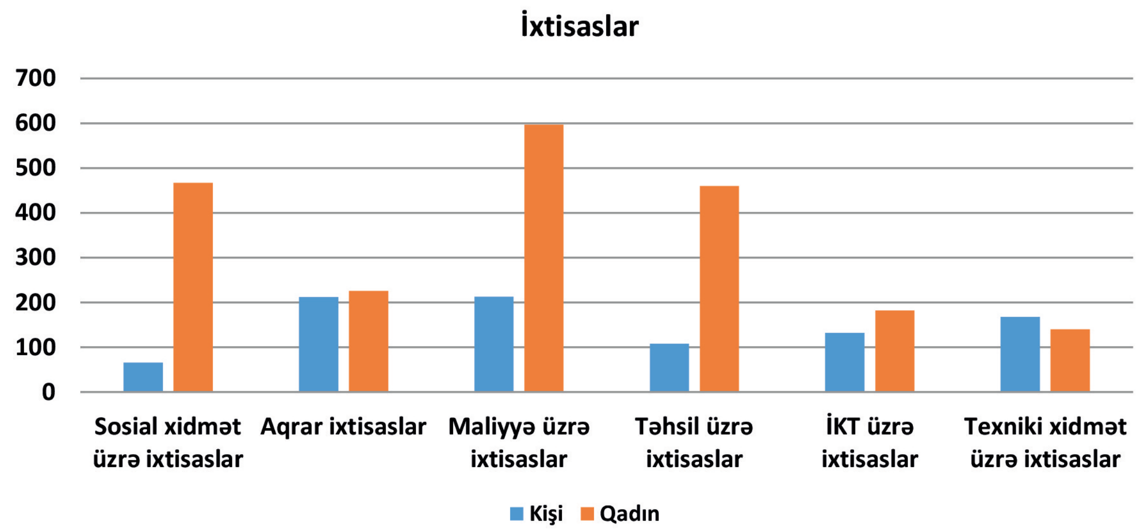
Qrafik 1-dən göründüyü kimi, tələbələrin əksəriyyəti kolleclərə 81-120 aralığında bal toplayaraq qəbul olublar. Hər kateqoriyaya aid olanlara kəmiyyət olaraq yox, faiz olaraq baxdıqda, 80 baldan aşağı nəticə göstərənlərin 9 faizinin qadın, 14 faizinin isə kişilər olduğu görünür. 81-120 bal aralığında nəticə göstərənlərin 68 faizi qadınlar, 66 faizi isə kişilərdir. 121-160 bal aralığında nəticə göstərənlərin 19 faizi qadın, 17 faizi kişilərdir. 161-200 bal aralığında nəticə göstərən kişi və qadınların sayı 1 faizdir. 200 bal və üzəri nəticə göstərən kişi və qadın respondentlərin sayı 0,5 faizdir. Bu nəticələr kolleclərə qəbul balının genderdən asılı olmadığını göstərir.

Məlumatlar göstərir ki, müxtəlif ixtisaslar üzrə kişi və qadın tələbələrin sayı arasında əhəmiyyətli fərqlər mövcuddur (Qrafik 2). Sosial xidmət və təhsil üzrə ixtisaslarda qadınlar əksəriyyət təşkil edir (müvafiq olaraq 88% və 81%). Bu, sosial xidmət və təhsil xidməti sahələrinin ənənəvi olaraq qadınlarla əlaqələndirildiyi fikrini dəstəkləyə bilər. Kişilərin bu sahəyə marağını artırmaq üçün xüsusi tədbirlərə ehtiyac var. Maliyyə üzrə ixtisaslarda da qadınlar üstünlük təşkil edir (74%). Bu, qadınların

Qrafik 1 Tələbələrin kollecə qəbul ballarının genderdən asılılıq qrafiki



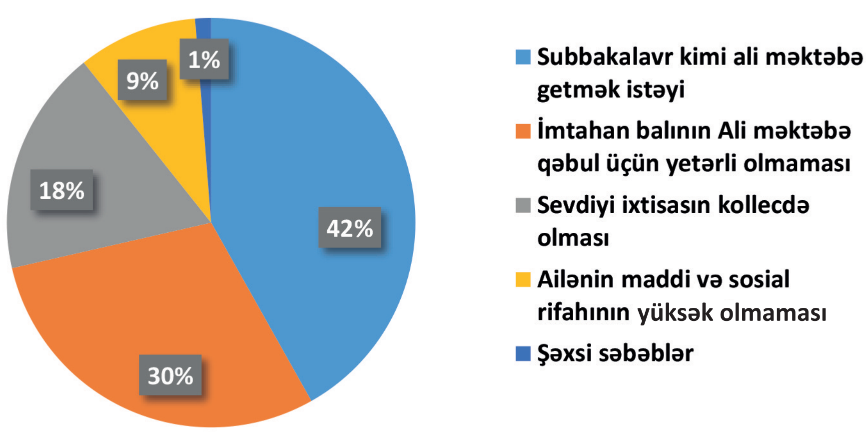
Qrafik 2 Tələbələrin ixtisaslarının genderdən asılılıq qrafiki



maliyyə və iqtisadi sahələrə daha çox maraqlı olduğunu göstərir. İKT sahəsində tələbələrin gender bölgüsü nisbətən balanslıdır, lakin kişilər bir qədər azlıq təşkil edir (42%). Bu, qadınların texnologiya sahələrinə artan marağını göstərir. Gender balansını qorumaq məqsədilə hər iki cins üçün bərabər təşviq mexanizmləri tətbiq edilə bilər. Aqrar sahədə isə kişi və qadın tələbələrin sayı demək olar ki, bərabərdir. Bu, aqrar sahələrin həm kişilər, həm də qadınlar üçün maraqlı və uyğun olduğunu deməyə əsas verir. Texniki xidmət sahəsində ənənəvi olaraq kişilər üstünlük təşkil edir (55%). Göründüyü kimi, sosial xidmət, maliyyə və təhsil üzrə ixtisaslarda qadın tələbələrin üstünlük təşkil etməsi, bu sahələrin genderlə əlaqəli stereotiplərlə təsirləndiyini göstərir. Aqrar, İKT və texniki ixtisaslar sahəsində nisbətən gender balansı müşahidə olunur. Bu balansın qorunması üçün gender bərabərliyini dəstəkləyən tədbirlər davam etdirilməlidir.

İxtisas seçiminə təsir edən səbəblər gender baxımından təhlil zamanı bəzi nüanslar üzrə eyni, bəziləri üçün isə fərqlidir (Qrafik 3). Qadınların 0,4 faizinin, kişilərin isə 3 faizinin şəxsi məsələlərə görə ixtisas seçdiyi qeyd olunub.

Qrafik 3 İxtisas seçiminə təsir edən amillər



Subbakalavr kimi ali məktəbə getmək istəyi demək olar ki, eynidir, 41 faizi kişilər, 42 faizi isə qadınlardır. Sevdiyi ixtisas orta ixtisas təhsili müəssisələrində olduğu üçün kollecə qəbul olanların 16 faizi qadın, 21 faizi isə kişilərdir. İmtahan balı ali məktəbə qəbul olmağa kifayət etmədiyi üçün kolleci seçənlərin 26 faizi kişilər, 32 faizi isə qadınlar olub. Ailəsinin istəyinin, sosial və maddi rifahının yüksək olmadığına görə kollecə qəbul olanların 3 faizi kişilər, 10 faizi isə qadınlardır. Fərq yaradan başqa bir istiqamət də kişi tələbələrlə bağlıdır: sorğuda iştirak edən kişi tələbələrin 0,4 faizi (35 nəfər) "diplomu almaq xətrinə" deyə kollecə qəbul olduğunu qeyd edib.

Tələbə məmnuniyyəti

Tələbələrə təqdim edilən sualları aşağıda qeyd edilən alt qruplara bölmək olar:

1. Karyera perspektivləri ilə bağlı tələbə məmnuniyyəti;
2. Tədrisin keyfiyyəti və müəllimlərdən razılıqla bağlı tələbə məmnuniyyəti;
3. İnfrastruktur ilə bağlı tələbə məmnuniyyəti;
4. Özünəinam.

Karyera perspektivləri. Sorğunun bu alt qrupuna aid olan suallar tələbələrin gələcək karyeraları ilə bağlı gözləntilərini, peşə seçimlərinin həyat keyfiyyətlərinə təsirini, təhsil aldıqları ixtisasın əmək bazarındakı uyğunluğunu və ümumilikdə təhsil ilə bağlı ümidlərini əks etdirir.

Ümumi təhlil. Tələbələrin böyük əksəriyyəti, peşə seçimlərinin həyat keyfiyyətlərinə (78%), ixtisaslarının əmək bazarındakı faydalılığına (77%) və təhsil aldıqları sahədə iş tapmaq imkanlarına (69%) dair müsbət fikir bildiriblər. Təhsil və karyera ilə bağlı ümumi ümidlərin (78%) digər göstəricilərlə müqayisədə yüksək olması tələbələrin təhsilin geniş perspektivlər imkanı yaratdığına inamını göstərir.

Uyğunluqlar. Respondentlərin əksəriyyəti, seçdikləri ixtisasın gələcək həyatlarına müsbət təsir edəcəyini və əmək bazarında faydalı olacağını düşünür. Bu, tələbələrin təhsil aldıqları sahələrin əmək bazarının tələblərinə uyğun olduğunu göstərir.

Fərqliliklər. Tələbələrin təhsilə dair ümumi ümidləri (78%) ixtisasa uyğun iş tapmaq əminliyindən (69%) daha yüksəkdir. Bu fərq təhsilin ümumi inkişaf perspektivləri yaratdığına dair inamın, konkret iş imkanlarına inamdan daha çox olduğunu göstərir. İxtisasın əmək bazarındakı faydalılığı ilə bağlı müsbət fikirlər (77%) iş tapmaq inamından yüksəkdir, bu da tələbələrin təhsilin bazar tələblərinə uyğunluğuna daha çox əmin olduğunu göstərir.

Qərarsızlıq və mənfi rəylər. Bütün suallara dair qərarsızlıq (14%–26%) və mənfi cavablar (4%–5%) arasında müəyyən dəyişikliklər mövcuddur. İş bazarına uyğun iş tapmaqla bağlı qərarsızlıq (26%) ən yüksəkdir, bu da tələbələrin əmək bazarının qeyri-müəyyənliyinə dair narahatlıqlarını göstərir.

Nəticə və tövsiyələr. Tələbələrin böyük əksəriyyəti təhsillərinin gələcək həyatlarına və karyeralarına müsbət təsir göstərəcəyinə inanır. Bununla belə, qərarsız və mənfi cavablar göstərir ki, iş bazarına uyğun iş tapmaqla bağlı narahatlıqlar da mövcuddur. Bu nəticələr təhsil proqramlarının daha çox bazaryönlü olması, praktiki təcrübələrin artırılması və karyerayönlü məsləhətlərin təkmilləşdirilməsinin zəruriliyini vurğulayır. İşəgötürənlərlə əməkdaşlıq və tələbələrin perspektivləri ilə bağlı məlumatlandırma təşəbbüsləri tələbə məmnuniyyətini daha da artırmağa kömək edəcəkdir.

Tədrisin keyfiyyəti və müəllimlərdən razılıq. Bu alt qrupda sorğunun nəticələri tələbələrin tədrisin keyfiyyəti, dərsdənkənar fəaliyyətlər, müəllimlərin dəstəyi və tədris metodları ilə bağlı fikirlərini əks etdirir.

Ümumi təhlil. Tədrisin keyfiyyəti ilə bağlı ümumi məmnuniyyət səviyyəsi yüksəkdir. Respondentlərin əksəriyyəti (82%) kollecdəki tədrisin keyfiyyətindən razıdır. Bu, təhsil müəssisələrinin tələbələrin tədris ehtiyaclarını qarşıladığını göstərir. Müəllimlərin peşəkarlıq və dərs keçmək üsulları ilə bağlı yüksək məmnuniyyəti (85% və 81%) bunu təsdiq edir. Bununla belə, dərsdənkənar fəaliyyətlər və təlim proqramlarına dair məmnuniyyət nisbəti (51%) daha aşağıdır, bu da kolleclərin bu sahədə daha çox inkişaf etməyə ehtiyac olduğunu göstərir.

Uyğunluqlar. Respondentlər, əsasən, tədrisin keyfiyyəti, müəllimlərin peşəkarlığı və dərs keçmək üsullarından razıdırlar. Müəllimlərin dəstəyinə dair müsbət rəylər (80%) müəllim-tələbə münasibətlərinin güclü olduğunu göstərir. Bu uyğunluqlar kolleclərin tədris prosesini təşkiletmə bacarığını və tələbələrin akademik ehtiyaclarına cavab verdiyini vurğulayır.

Fərqliliklər. Dərsdənkənar fəaliyyətlər və təlim proqramları ilə bağlı məmnuniyyət nisbəti (51%) digər göstəricilərdən xeyli aşağıdır. Bu fərq kolleclərdə əlavə fəaliyyət və inkişaf imkanlarının tələbələrin gözləntilərinə cavab vermədiyini göstərir. Həmçinin tədrisin keyfiyyəti ilə bağlı qərarsızlıq (13%) dərsdənkənar fəaliyyətlərdəki qərarsızlıqdan (27%) xeyli aşağıdır, bu da əlavə fəaliyyətlərlə bağlı məlumatlandırma çatışmazlığını vurğulayır.

Qərarsızlıq və mənfi rəylər. Qərarsızlıq ən çox dərsdənkənar fəaliyyətlər (26.94%) və təlim proqramları ilə bağlıdır. Bu, tələbələrin bu imkanlar haqqında kifayət qədər məlumatlı olmadığını göstərir. Mənfi rəylər ümumilikdə aşağı nisbətdədir (5%–10%), lakin dərsdənkənar fəaliyyətlərdə bu rəqəm daha yüksəkdir (22%). Bu, sosial və praktiki bacarıqları inkişaf etdirmək üçün daha çox dəstəyə ehtiyac olduğunu göstərir.

Nəticə və tövsiyələr. Tədrisin keyfiyyəti və müəllimlərin fəaliyyətləri ilə bağlı ümumi məmnuniyyət yüksəkdir. Bununla yanaşı, dərsdənkənar fəaliyyətlərin təşkili və tədrisin keyfiyyətinin fərdi yanaşma və praktiki təlimlərlə zənginləşdirilməsi tələb olunur. Qərarsızlıq və mənfi fikirlərin aradan qaldırılması üçün aşağıdakı tövsiyələr verilir:

1. Dərsdənkənar fəaliyyətlərin genişləndirilməsi: tələbələrin sosial və praktiki bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün əlavə fəaliyyətlər və təlim proqramları təşkil edilməlidir.

2. Tədrisin keyfiyyətinin təkmilləşdirilməsi: müasir metodologiyaların tətbiqi və resursların artırılması tədrisin keyfiyyətini daha da artıracaq.

3. Müəllim-tələbə münasibətlərinin gücləndirilməsi: müəllimlərin fərdi yanaşma bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün davamlı təlimlər təşkil edilməlidir.

Bu təhlil göstərir ki, kolleclərdə tədrisin keyfiyyəti ümumilikdə qənaətbəxşdir, lakin dərsdənkənar imkanların və müəllim-tələbə əlaqələrinin inkişafı tələbələrin təhsil təcrübəsini daha da yaxşılaşdıracaqdır.

İnfrastruktur. Bu alt qrup tələbələrin kollecdə mövcud olan maddi-texniki baza, sosial və ictimai mühit, dərs cədvəllərinin təşkili və sağlam həyat tərzi üçün uyğun qaydalar ilə bağlı fikirlərini əks etdirir. Sorğu nəticələri tələbələrin kolleclərinin infrastrukturuna dair ümumi məmnuniyyət səviyyəsini, mövcud çatışmazlıqları və inkişaf üçün potensial sahələri müəyyənləşdirir.

Ümumi təhlil. Tələbələrin əksəriyyəti kolleclərinin maddi-texniki bazasından (64%), dərs cədvəllərinin təşkili (77%) və sağlam həyat tərzinə uyğun qaydalardan (74%) razıdır. Kolleclərin yerləşdiyi ərazinin əlverişli olması da müsbət dəyərləndirilib (72%). Bununla belə, sosial və psixoloji mühitlə bağlı razılıq səviyyəsi bir qədər aşağıdır (68%), bu da təkmilləşdirməyə ehtiyacın olduğunu göstərir.

Uyğunluqlar. Respondentlər maddi-texniki baza, dərs cədvəlləri və sağlam həyat tərzinə uyğun qaydalar arasında yüksək məmnuniyyət səviyyəsini ifadə ediblər. Bu, kolleclərin tədris və gündəlik fəaliyyətlər üçün zəruri resursları təqdim etdiyini və tələbələrin ehtiyaclarına cavab verməkdə, əsasən, uğurlu olduğunu göstərir.

Fərqliliklər. Sosial və psixoloji mühitlə bağlı məmnuniyyət səviyyəsi (68%) sağlam həyat tərzi ilə bağlı qaydalarla (74%) müqayisədə bir qədər aşağıdır. Bu fərq, sosial dəstək mexanizmlərinin bəzi tələbələr üçün kifayət qədər təsirli olmadığını göstərir. Eyni zamanda, qərarsızlıq nisbəti maddi-texniki bazada (23%) və sosial mühitdə (19%) daha yüksəkdir, bu da tələbələrin bu sahələrdə məlumatlandırılma və dəstək çatışmazlığını vurğulayır.

Qərarsızlıq və mənfi rəylər. Daha yüksək qərarsızlıq, xüsusən maddi-texniki baza (23%) və sağlam həyat tərzi ilə bağlı qaydalar (15%) haqqında məlumatın kifayət qədər olmadığını göstərir. Mənfi rəylər ümumilikdə az (9%–13%) olsa da, əsasən sosial mühit və sağlam həyat

tərzi qaydaları ilə bağlıdır. Bu, tələbələr üçün daha inklüziv və funksional infrastruktura ehtiyac olduğunu göstərir.

Nəticə və tövsiyələr. Kolleclərin infrastrukturu tələbələrin əksəriyyəti tərəfindən qənaətbəxş hesab edilsə də, müəyyən sahələrdə inkişaf üçün potensial mövcuddur. Bu, xüsusilə sosial-psixoloji mühit, sağlam həyat tərzi və maddi-texniki bazanın daha da təkmilləşdirilməsini əhatə edir. Bu sahədə məmnuniyyəti artırmaq üçün aşağıdakı tövsiyələr təklif edilir:

1. Maddi-texniki bazanın təkmilləşdirilməsi: tələbələrin praktiki təcrübə və müasir resurslardan istifadə imkanlarının artırılması məqsədilə maddi-texniki imkanlar genişləndirilməlidir (Zborovski, 2021).

2. Sosial və psixoloji dəstəyin gücləndirilməsi: psixoloji məsləhət xidmətlərinin və sosial tədbirlərin təşkili tələbələrin ümumi rifahını yaxşılaşdıracaqdır (Ryan & Deci, 2017).

3. Sağlam həyat tərzi üçün imkanların artırılması: idman obyektlərinin, sağlamlıq mərkəzlərinin və sağlam qidalanma təşəbbüslərinin təşkili tələbələrin rifahını artırmağa kömək edəcəkdir (OECD, 2020).

Bu təhlil göstərir ki, kolleclər tələbələrin infrastruktur ehtiyaclarını əsasən qarşılayır. Bununla belə, sosial mühit və maddi-texniki imkanların daha da inkişaf etdirilməsi tələbələrin ümumi məmnuniyyətini artıracaqdır.

Özünəinam. Bu alt-qrup tələbələrin kollecdə aldıqları təhsilin onların özünə inamına, peşəkar inkişaf imkanlarına, tələbə həyatından məmnuniyyətlərinə və sosial mühitdən aldıqları dəstəyə təsirini əks etdirir. Təhlil göstərir ki, respondentlərin əksəriyyəti bu aspektlər üzrə müsbət fikirlər bildirsələr də, bəzi sahələrdə qərarsız və mənfi cavablar müəyyən ehtiyacların olduğunu göstərir.

Ümumi təhlil. Respondentlərin əksəriyyəti (67%–87%) aldıqları təhsilin peşəkar inkişaflarına təsir edəcəyinə inandıqlarını, özünəinamlarını artırdığını və ailə, sosial mühitlərindən dəstək aldıqlarını bildiriblər. Tələbə həyatından məmnuniyyət səviyyəsi də yüksəkdir (70%). Bu nəticələr təhsil və sosial mühitin tələbələrin şəxsi və peşəkar inkişafına güclü təsir etdiyini göstərir.

Uyğunluqlar. Respondentlərin təhsillərinin onların peşəkar inkişafına təsiri, özünəinamı artırması və sosial dəstək alması barədə müsbət rəyləri arasında böyük uyğunluq var. Bu, kolleclərin tələbələrə müsbət akademik və sosial təcrübələr təqdim etdiyini göstərir. Sosial dəstəklə bağlı yüksək razılıq (87%) tələbələrin ailə və ətraf mühitlərinin onların ixtisas seçimlərinə müsbət təsir etdiyini vurğulayır.

Fərqliliklər. Tələbələrin peşəkar inkişaf imkanlarına inam səviyyəsi (67%), özünəinamla bağlı (74%) rəylərlə müqayisədə bir qədər aşağıdır. Bu fərq təhsil proqramlarının praktiki aspektlərinin kifayət qədər vurğulanmamasından qaynaqlana bilər. Tələbə həyatından məmnuniyyət isə (70%) ailə və sosial dəstəklə müqayisədə (87%) aşağıdır, bu da tələbələrin akademik və sosial həyatlarının tarazlaşdırılmasına daha çox diqqət yetirilməsini tələb edə bilər.

Qərarsızlıq və mənfi rəylər. Qərarsız respondentlərin (9%–27%) və mənfi cavab verənlərin (4%–13%) nisbəti fərqli aspektlərdə dəyişir. Ən yüksək qərarsızlıq peşəkar inkişaf imkanları ilə bağlıdır (27%), bu da tələbələrin təhsillərinin karyera perspektivlərinə təsirini tam qiymətləndirməkdə çətinlik çəkdiyini göstərir. Ən aşağı mənfi rəylər ailə və sosial dəstəklə bağlıdır (4%), bu da sosial mühitin tələbələr üçün müsbət təsirə malik olduğunu göstərir.

Nəticə və tövsiyələr. Bu alt qrupun nəticələri göstərir ki, tələbələrin əksəriyyəti aldıqları təhsilin özünə inamlarını və peşəkar inkişaf imkanlarını artırdığına inanır. Bununla yanaşı, bəzi tələbələr üçün daha çox dəstək tələb olunur. Aşağıdakı tövsiyələr məmnuniyyət səviyyəsini artırmaq üçün faydalı ola bilər:

1. Praktiki tədrisin gücləndirilməsi: təhsil proqramlarının praktiki aspektlərinin gücləndirilməsi və tələbələrin karyera perspektivlərinə dair daha aydın məlumatlandırılması vacibdir (Bilgin və d., 2022).

2. Sosial dəstək və motivasiya: ailə və sosial mühitlə əlaqələri gücləndirmək və tələbələrin motivasiyasını artırmaq üçün xüsusi tədbirlər təşkil edilməlidir (Ryan & Deci, 2017).

3. Tələbə həyatının yaxşılaşdırılması: tələbə

həyatı ilə bağlı mənfi rəyləri azaltmaq üçün sosial, akademik və emosional dəstək xidmətləri genişləndirilməlidir (Zborovski, 2021).

Bu təhlil göstərir ki, kolleclər tələbələrin özünə inamını və peşəkar inkişafını dəstəkləmək sahəsində, əsasən, uğurludur. Bununla belə, praktiki təlim və karyera dəstəyinin gücləndirilməsi, tələbələrin təhsil təcrübəsini daha da yaxşılaşdıra bilər.

Tələbələrin tövsiyələri. Tələbələrin əksəriyyəti (75%) təhsil aldıqları kolleci və ya ixtisası başqalarına tövsiyə edir. Bu, tədris keyfiyyətinin, infrastrukturun və ümumi təhsil mühitinin tələbələrin böyük bir hissəsini razı saldığını göstərir. Təhsilalanların belə yüksək tövsiyə nisbəti təhsilin onların akademik və şəxsi inkişafına müsbət təsir etdiyinə işarədir. Bununla belə, qərarsız (15%) və əksini düşünən (10%) tələbələr də var. Qərarsızlıq və mənfi rəylər tələbələrin təhsil keyfiyyəti, ixtisas perspektivləri və ya şəxsi təcrübələri ilə bağlı qeyri-müəyyənliklər və ya narazılıqlarla bağlıdır. Ən çox diqqət tələb edən bu qrupdur, çünki onların narazılığı kolleclərin inkişafı üçün vacib məsələlərin həllinə imkan yarada bilər.

"Təhsil aldığınız müddətdə kollecdə hansı dəyişikliklərin olmasını istərdiniz?" sualına tələbələr maraqlı cavablar veriblər (Qrafik 4).

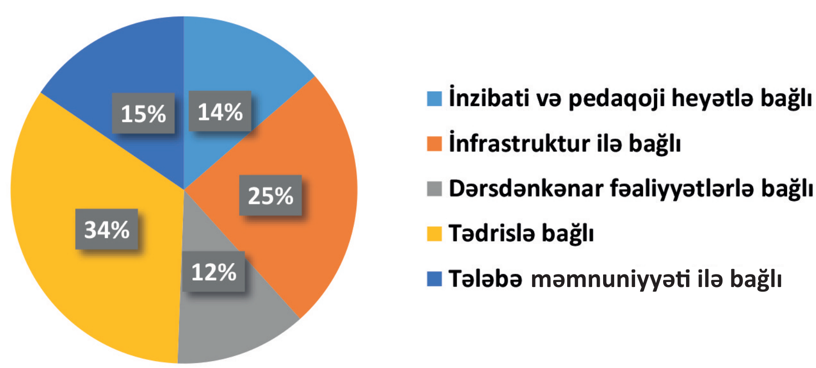
İnzibati və pedaqoji heyətlə bağlı. Bu istiqamətdə dəyişiklik olmasını istəyən tələbələrdən 10%-i daha gənc və peşəkar müəllimlərin onlara dərs deməsinə, 38 faizi isə qrup rəhbəri və müəllim seçimində tələbələrin mövqeyinin öyrənilməsinə üstünlük verir. Tələbələrin 52 faizi isə kollecin mövcud rəhbərliyinin dəyişdirilməsinə ehtiyac olduğunu zəruri hesab edir.

İnfrastruktur ilə bağlı. Bu istiqamətdə dəyişiklik istəyən tələbələrin əksəriyyəti elektron lövhə (13%), müxtəlif laboratoriyalar (17%), sürətli internet (36%), otaq və dəhlizlərdə kameraların quraşdırılması (8%) ilə bağlı dəyişikliklərin olmasını arzu ediblər. 14 faiz tələbə istilik sisteminin, 10 faizi isə bufetin tələblərə cavab vermədiyini və bununla bağlı dəyişikliyin olmasına ehtiyac olduğunu bildirib.

Dərsdənkənar fəaliyyətlərlə bağlı dəyişiklik istəyən tələbələr kollecdə müxtəlif müsabiqə və yarışların, tədbir və şənliklərin, ekskursiyaların olmasına ehtiyacı vurğulayıblar. Müsabiqə və yarışların keçirilməsi tələbələrin rəqabətlilik, komanda işi və liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirə bilər. Müsabiqələr tələbələrin motivasiyasını və akademik marağını artırmaq üçün effektiv vasitədir. Tədbir və şənliklər tələbələr arasında sosial əlaqələri gücləndirmək, kollektiv ruh yaratmaq və tədris prosesindən kənarda tələbələrin rifahını təmin etmək üçün vacibdir. Ekskursiyalar isə tələbələr üçün yeni biliklər və təcrübələr əldə etmək baxımından əla fürsətdir. Təhsil ocağından kənarda keçirilən fəaliyyətlər tələbələrin maraq dairəsini genişləndirə və onların müxtəlif sahələrdəki biliklərini praktik olaraq tətbiq etməyə kömək edə bilər.

Tədrislə bağlı dəyişiklikləri istəyən tələbələr əsas diqqəti dərslərin optimallaşdırılmasına, ixtisasa uyğun olmayan fənlərin əvəzlənməsinə, fəal təlim metodlarına üstünlük verilməsinə yönəldiblər. İxtisasa uyğun olmayan fənlərin

Qrafik 4 Tələbə istəkləri



tədrisi və dərslərin təşkilində mövcud olan çatışmazlıqlar tələbələrin təhsil təcrübəsinə mənfi təsir göstərə bilər. Fəal təlim metodlarının tətbiqi ilə bağlı tələbələrdən gələn təkliflər də müasir təhsil standartlarına cavab verir. Bu istiqamətlə bağlı dəyişiklik istəyən tələbələrin 20 faizi imtahanların daha şəffaf keçirilməsini istədiklərini bildiriblər. İmtahanın şəffaflığı ilə bağlı məsələnin bildirilməsi bir neçə səbəbdən qaynaqlana bilər:

- İmtahan qiymətləndirmə meyarlarının tələbələrə tam aydın olmaması;
- Prosesin kifayət qədər şəffaf olmaması və ya bu barədə kifayət qədər məlumatın verilməməsi;
- Tələbələrin müəllimlərin yanaşma və obyektivliyinə dair şübhələri.

Tələbə məmnuniyyəti ilə bağlı. Ailəli tələbələr təhsil proqramlarının daha çevik olmasını və müəyyən güzəştlərin tətbiq edilməsini istəyirlər. Bu tələb ailə öhdəlikləri ilə təhsil arasında balans yaratmağın vacibliyini göstərir. Fiziki imkanları məhdud olan tələbələr isə təhsil müəssisələrində daha inklüziv yanaşmalar gözləyirlər. Təqaüdün artırılması istəyi (25%), tələbələrin akademik həyat keyfiyyətini və maddi rifahını yüksəltmə istəyi ilə bağlıdır. Başqa bir qism tələbə (30%) dərs cədvəllərində tənəffüs müddətlərinin daha uzun olmasını tələb edirlər. Tələbələrin 20 faizi mövcud qaydalara görə xəstəlik hallarında təqdim etdikləri tibbi sənədlərin nəzərə alınmadığını bildiriblər. Gigiyena və sanitariya məsələlərinin yaxşılaşdırılması tələbi (25%) təhsilalanların sağlamlığı və rifahı üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Bu tələblər tələbələrin təhsil həyatında hansı problemlərlə qarşılaşdığını göstərir. Bunlar təhsilalanların akademik uğuruna, sosial rifahına və ümumi məmnuniyyət səviyyəsinə birbaşa təsir edə bilər. Təhsil müəssisələrinin tələbə ehtiyaclarını daha yaxşı anlamaq və həll yollarını təklif etmək üçün bu məsələlərə diqqət yetirməsi vacibdir.

Ümumi nəticələr və tövsiyələr

Sorğunun nəticələri göstərir ki, tələbələr kolleclərdə tədrisin keyfiyyəti, maddi-texniki baza və sosial mühitlə bağlı ümumilikdə müsbət fikirdədirlər. Bununla belə, qərarsız və mənfi rəylər kolleclərin bəzi sahələrdə inkişaf üçün potensialının olduğunu göstərir. Bu səbəbdən aşağıda qeyd edilən təkliflərin həyata keçirilməsi məqsədəuyğun olardı:

1. Tədrisin keyfiyyətinin artırılması:

- Müasir tədris metodologiyalarının tətbiqi və fəal təlim metodlarının genişləndirilməsi;
- İxtisasa uyğun olmayan fənlərin tədrisinin optimallaşdırılması və tələbələrin maraq dairəsinə uyğun modulların əlavə edilməsi;
- Praktiki təlimlərin artırılması və real iş təcrübəsi ilə əlaqələndirilməsi.

2. İnfrastrukturun təkmilləşdirilməsi:

- Elektron lövhələr, müxtəlif laboratoriyalar və sürətli internetin təmin edilməsi;
- Kolleclərin istilik və sanitariya sistemlərinin yaxşılaşdırılması;
- Sosial obyektlərin, o cümlədən bufetlərin, tələbə klublarının və idman obyektlərinin yenilənməsi.

3. Dərsdənkənar fəaliyyətlərin genişləndirilməsi:

- Tələbələr üçün müsabiqə və yarışların, ekskursiyaların və tədbirlərin təşkil edilməsi;
- Şənliklər və sosial görüşlərin təşkil olunması ilə tələbələr arasında əlaqələrin gücləndirilməsi;
- Tələbələrin maraq dairələrinə uyğun dərsdənkənar təlim proqramlarının yaradılması.

4. Psixoloji və sosial dəstək xidmətlərinin gücləndirilməsi:

- Psixoloji məsləhət mərkəzlərinin yaradılması və tələbələrin emosional ehtiyaclarına dəstək göstərilməsi;
- Ailə və sosial mühitin təsirlərini azaltmaq üçün fərdi konsultasiya xidmətlərinin təşkili;
- Sosial və iqtisadi çətinlikləri olan tələbələr üçün xüsusi proqramların hazırlanması.

5. Tələbələrin təkliflərinə daha çox diqqət yetirilməsi:

- Tələbələrin rəy və təkliflərini toplamaq üçün müntəzəm sorğuların keçirilməsi;
- Qrup rəhbərlərinin və müəllimlərin seçimində tələbələrin mövqeyinin nəzərə alınması;
- İdarəetmə ilə tələbələr arasında daha effektiv ünsiyyət mexanizmlərinin yaradılması.

6. İmtahan proseslərinin şəffaflaşdırılması:

- Qiymətləndirmə meyarlarının əvvəlcədən açıqlanması və tələbələrə bu barədə məlumat verilməsi;
- İmtahan nəticələrinə etiraz mexanizmlərinin yaradılması və effektiv şəkildə tətbiqi;
- Texnologiya vasitəsilə obyektiv qiymətləndirmə sistemlərinin tətbiqi.

7. Ailəli və fiziki məhdudiyyəti olan tələbələr üçün şəraitin yaradılması:

- Ailəli tələbələr üçün daha çevik təhsil imkanlarının yaradılması;
- Fiziki imkanları məhdud olan tələbələr üçün infrastrukturun təkmilləşdirilməsi və xüsusi dəstək proqramlarının hazırlanması.

Bu təkliflər tələbələrin akademik, sosial və şəxsi inkişafını dəstəkləməklə yanaşı, onların kolleclərə olan ümumi məmnuniyyət səviyyəsini artıracaqdır.

Bu tədqiqat göstərdi ki, kolleclərdə təhsil alan tələbələr tədrisin keyfiyyəti, maddi-texniki baza və sosial mühit baxımından ümumilikdə məmnun olsalar da, bəzi sahələrdə inkişaf üçün əhəmiyyətli potensial mövcuddur. Xüsusilə təhsil proqramlarının əmək bazarı ilə daha sıx əlaqələndirilməsi, dərsdənkənar fəaliyyətlərin genişləndirilməsi və sosial-psixoloji dəstək xidmətlərinin təkmilləşdirilməsi tələbələrin ümumi təhsil təcrübəsini və perspektivlərini daha da yaxşılaşdıracaqdır. Bu tədqiqatın nəticələrinin kolleclərin inkişaf strategiyalarının hazırlanmasında və tələbə ehtiyaclarının daha yaxşı qarşılanmasında əhəmiyyətli bir yol xəritəsi rolunu oynayacağına inanırıq.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

[1] Aydemir, E. (2016). Öğrenci Memnuniyeti açısından üniversiteler arası sıralamada yeni bir sistem önerisi. *Yüksek ögretim Dergisi,* 6(3), 128–141. https://dx.doi.org/10.2399/yod.16.011

[2] Aydın, S., Görmüş, A.Ş., & Altıntop, M.Y. (2014). Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi: Meslek yüksekokulunda bir uygulama. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14(1), 14–35. https://doi.org/10.11616/AbantSbe.475

[3] Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi, (ARDSK, 2024). Orta ixtisas təhsili müəssisələri https://www.stat.gov.az/source/education/#

[4] Bailey, T., & Xu, D. (2012). Input-adjusted graduation rates and college accountability: What is known from twenty years of research? *Journal of Higher Education,* 83(4), 485-502. https://doi.org/10.1353/jhe.2012.0029

[5] Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training,* 66(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894638

[6] Bilgin, A., Özdemir, L., Şahan, F.U., Dönmez, A.A., & Kapucu, S. (2022). Öğrencilerin öğrenme çıktılarından memnuniyeti anketinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi.* https://doi.org/10.31125/hunhemsire.1167269

[7] Carnevale, A.P., Smith, N., & Strohl, J. (2012). *Recovery: Job growth and education requirements through 2020.* Georgetown University Center on Education and the Workforce.

[8] Chen, X., Liu, H., & Zha, Q. (2020). Employment outcomes of vocational education graduates in China: A case study. *International Journal of Educational Development,* 77, 102-137. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102237

[9] Danışman, B., Sarul, G., Amini, N., Ada, O.O., Aktaş, S.G., Kılıç, S.İ. (2023). METU students' college life satisfaction. *Middle East Technical University Department of Statistics.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.15320

[10] Dhaqane, M.K., & Afrah, N.A. (2016). Satisfaction of students and academic performance. *Journal of Education and Practice,* 7(24), 59-63. https://doi.org/10.21325/jotags.2020.591

[11] Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* Bertelsmann Stiftung

[12] Fike, D.S., & Fike, R. (2008). Predictors of first-year student retention in the community college. *Community College Review,* 36(2), 68-88. https://doi.org/10.1177/0091552108320222

[13] Horn, L., & Nevill, S. (2006). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education institutions: 2003–04.* National Center for Education Statistics

[14] Kim, J. (2018). The role of vocational education in South Korea's economic development: Past success and future challenges. *Asian Education and Development Studies,* 7(3), 292-305. https://doi.org/10.1108/AEDS-10-2017-0095

[15] Kim, J., Tamborini, C.R., & Sakamoto, A. (2015). Field of study in college and lifetime earnings in the United States. *Sociology of Education,* 88(4), 320-339. https://doi.org/10.1177/0038040715602132

[16] Kuwahara, T. (2015). Japanese Kosen model: A successful example of STEM education at the college level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 177, 360-364. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.355

[17] Qaliboğlu, E. (2024). Ali məktəbdə müəllim-tələbə münasibətlərinin elmi-pedaqoji əsasları. *Azərbaycan məktəbi.* 2(707), səh. 90-96. DOI: 10.30546/32898065.2024.2.090

[18] Lee, M., Lee, H., & Lee, J. (2014). Factors influencing career decision-making of vocational school students in South Korea. *International Journal of Vocational Education and Training,* 22(2), 35-50.

[19] Milsom, A., Coughlin, J. (2015). Satisfaction with college major: A grounded theory study, *NACADA Journal.* 35(2), 5-14. http://dx.doi.org/10.12930/NACADA-14-026

[20] Moore, C., & Shulock, N. (2009). *Student progress toward degree completion: Lessons from the research literature.* Institute for Higher Education Leadership & Policy.

[21] OECD. (2020). *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient and sustainable skills systems.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/cf6a92a5-en

[22] Özok, H.İ., Kayri, M., Tanhan, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde memnuniyet ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(2), 446-461. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108292

[23] Pilz, M. (2016). Vocational education and training in Germany: Modernisation and new challenges. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 19(S2), 281-301. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0724-0

[24] Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publications.

[25] Ryazhkin, A.O. (2023). Udovletvorennost' uchebnoy deyatel'nost'yu i sovladayushcheye povedeniye studentov vuza. Psikhologicheskiye issledovaniya. 16(87). 1-19.

[26] Sidorova, E.V. (2020). Udovletvorennost' stkdentov-ochnikov bakalavriata SFU uchebnym protsessom. Nəşr edilməmiş dissertasiya işi.

[27] Sinclaire, J.K. (2014). An empirical investigation of student satisfaction with college courses. *Research in Higher Education Journal.* 22, 53-69.

[28] Sop, S.A. (2020). Eğitim-Öğretim Memnuniyeti, Akademik Erteleme Eğilimi ve Akademik Başarı İlişkisi, Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 8 (2), 983-996, https://doi.org/10.21325/jotags.2020.591

[29] Tessema, M., Ready, K., & Yu, W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science,* 2(2), 34–44.

[30] Yang, J., Seo, J. (2021). Effects of college life satisfaction, major satisfaction and academic self-efficacy on school loyalty, Journal of Advanced Researches and Reports Vol.1, No.3, pp.31-38. http://dx.doi.org/10.21742/jarr.2021.1.3.05

[31] Zborovski, Q.E. (2021). Udovletvorennost' studentov kolledzhey i vuzov obrazovaniyem. Obrazovaniye: vyzovy novogo vremeni. 27(4). 177-192.

32Zhai, L. (2012). Validation of an instrument to measure community college student satisfaction. Community College Journal of Research and Practice. 36. 47 - 58.

AZƏRBAYCANDA İNKLÜZİV TƏHSİL İSLAHATLARI: TƏNQİDİ TƏHLİL CƏHDİ

ÜLVİYYƏ MİKAYILOVA
ADA Universiteti, Təhsil fakültəsinin dekanı. E-mail: umikailova@ada.edu.az
https://orcid.org/0000-0002-1742-4518

Məqaləyə istinad:
Mikayılova Ü. (2025). Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatları: tənqidi təhlil cəhdi. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 36-44

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.010

Məqalə «Azərbaycan məktəbi» jurnalının 2019/N-3 sayında dərc edilmiş ingilis dilindəki versiyasından tərcümə olunub.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 31.01.2025
Qəbul edilib: 11.02.2025

ANNOTASİYA

Məqalədə Azərbaycanda aparılan inklüziv təhsil islahatının təhlili təqdim olunur. Müəllif UNESKO-nun təhsil siyasətini planlama çərçivəsindən istifadə edərək, aparılan islahatların milli təhsil siyasətinə təsirini sosial, təhsil və mədəni faktorların təhlili ilə izah etməyə çalışır. “Praqmatik” yanaşmanın nəticəsi olaraq, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların inklüziya ideyası milli kontekstdə xüsusi məktəblərin “hibridi” kimi “tərcümə” olunub. Məqalədə inklüziv təhsilin ilk dövrünün (siklinin) öyrətdiyi dərslər müzakirə olunur. İslahat prosesində ortaya çıxan bütün çətinliklərə baxmayaraq, islahatın ilkin mərhələsinin nəticəsində inklüziv təhsilə münasibət müsbətə doğru dəyişib. Təqdim olunan təhlil həm milli səviyyədə inklüziv təhsilin indiki və gələcək mərhələlərində, həm də inklüziv təhsil ideyasının hər hansı ölkə miqyasında necə mənimsənilməsinə dair beynəlxalq səviyyədə aparılan müzakirələr üçün faydalı ola bilər.

Açar sözlər: İnklüziv təhsil, təhsil siyasəti, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar, pilot layihə.

INCLUSIVE EDUCATION REFORMS IN AZERBAIJAN: AN ATTEMPT AT CRITICAL ANALYSIS

ULVIYYA MIKAYILOVA
Dean of the School of Education, ADA University.
E-mail: umikailova@ada.edu.az
https://orcid.org/0000-0002-1742-4518

To cite this article:
Mikayilova U. (2025). Inclusive education reforms in Azerbaijan: An attempt at critical analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 36-44

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.010

ABSTRACT

This article presents an analysis of inclusive education reform carried out in Azerbaijan. The author attempts to explain the impact of the implemented reforms on national education using UNESCO's education policy planning framework and analyzing social, educational, and cultural factors. As a result of the "pragmatic" approach, the idea of inclusion for children with special needs has been "translated" in the national context as a "hybrid" of special schools. The article discusses the lessons learned from the first phase (cycle) of inclusive education. Despite all the challenges that emerged during the reform process, the outcome of the initial stage of the reform has led to a positive shift in attitudes towards inclusive education. The presented analysis may be useful both for the current and future stages of inclusive education at the national level and for international discussions on how inclusive education idea is adopted on a country-wide scale.

Keywords: Inclusion, education policy, children with disabilities, pilot project.

Article history
Received: 31.01.2025
Accepted: 11.02.2025

Giriş: bu xüsusi tədqiqatın hərəkətverici qüvvəsi nə idi?

2003-cü ildən 2011-ci ilə qədər Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatlarına çoxsaylı hökumət qurumları və qeyri-hökumət təşkilatları da cəlb olunmaqla böyük sərmayələr qoyulub. Lakin həmin islahatlar milli təhsil siyasətinə çox məhdud miqyasda təsir göstərib. Həmin illərdə Azərbaycanda xüsusi qayğıya ehtiyacı (XQE) olan uşaqlar adi məktəblərə qəbul edilmirdi və onlar yüksək keyfiyyətli təhsildən məhrum idilər. Niyə? Bu təsirin məhdud olmasının səbəbi hansı amillər idi? İndiyədək XQE olan uşaqlar üçün seqreqasiyadan (yaşıdlarından kənarda qalma) inklüziv təhsilə doğru gedən yolda hansı uğur və uğursuzluqlar olub?

İnklüziv təhsil siyasətinin ilkin dövrü: problemin xaricdən həllinə yönəlmiş mərhələli yanaşma nümunəsi

Azərbaycan müstəqillik əldə etdikdən sonra insan hüquqları və uşaq hüquqları ilə bağlı əsas konvensiyaları ratifikasiya etmiş və bununla da, öz üzərinə "XQE olan uşaqları, ayrı-seçkilik edilmədən, inklüziv təhsil ilə təmin etmək" öhdəliyi də daxil olmaqla, müəyyən öhdəliklər götürmüşdür (Mərdanov, 2011). Beynəlxalq aləmdə "inklüziv təhsil" termini getdikcə daha geniş miqyasda başa düşülsə də, Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatı ilkin olaraq yalnız XQE olan uşaqları hədəfə alıb.

"Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanununa (2009) əsasən XQE olan uşaqların təhsil almaq hüququ vardır və onlar öz sağlamlıq vəziyyətinə görə ayrıseçkiliyə məruz qalmamalıdırlar. Bununla belə, XQE olan uşaqlara xüsusi və ya inklüziv təhsil hüququ verən Təhsil Qanununda və Xüsusi təhsil müəssisələri haqqında Əsasnamədə (2001) qeyd edilir ki, XQE olan uşaqlar yalnız onlar üçün müvafiq şəraiti təmin edə bilən adi məktəblərə qəbul oluna bilərlər. Azərbaycanın milli qanunvericiliyində bu məsələlərin təzahürü dünya alimlərinin aşağıdakı təməl fikirlərinə əsaslanıb: (1) XQE olan uşaqları fərqlidir və (2) bu fərqlər aktivlər deyil, öhdəliklər hesab edilir (Nilholm 2006, Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011).

İslahatın əsaslandırılması

2000-ci illərin əvvəllərində Azərbaycan hökuməti XQE olan uşaqların məktəbəqədər təhsil, eləcə də ibtidai təhsil səviyyəsində ümumiləşdirilməsi üzrə inklüziv təhsil islahatına başladı. Bəzi alimlər Azərbaycanda tətbiq edilmiş islahat konsepsiyasını "hissələrin sabitləşmiş necə inteqrasiya olunması" kimi müəyyən edirlər (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011). Bu konsepsiya milli inklüziv təhsil islahatına da şamil edilə bilər. Hazırda ibtidai təhsil səviyyəsində əsaslı dəyişikliklərə nail olmağı gözləmədən bu işin ümumi məktəblərə inteqrasiya olunmasına cəhdlər edilir.

"Təhsil siyasətində dəyişikliklər, adətən, bu sektordakı problem və ya problemlər toplusunun həllinə yönəlmiş cavabdır" (Haddad & Demsky, 1995). Lakin Azərbaycanda başlayan islahatın ilk dövründə XQE olan uşaqların təcrid olunmuş təhsili, hətta problem kimi də tanınmırdı. Qeyd etmək lazımdır ki, bu islahatın icrası problemin ölçüsü və miqyası qiymətləndirilib dəqiq dərk edilmədən başlayıb. YUNESKO-ya görə, "inklüziv təhsil sistemləri və cəmiyyətləri o zaman reallaşa bilər ki, hökumətlər problemin mahiyyətini məktəbdənkənar uşaqların sayı və xarakteri ilə müəyyən etsin" (UNESCO, 2009,). Lakin Azərbaycandakı islahatın əvvəlində XQE olan uşaqların sayı ilə bağlı dəqiq məlumatlar mövcud deyildi. 2011-ci ildə ictimaiyyətə açıqlanan məlumatlara görə, XQE olan uşaqların yalnız 15 faizə yaxını təhsilə cəlb edilmişdi (Mərdanov, 2011).

Digər postsovet ölkələrində olduğu kimi, Azərbaycanda da xüsusi təhsilin xüsusi məktəblər vasitəsilə verilməsi ənənəsi var idi. İslahatdan əvvəl cəmiyyət bütövlükdə bunun, XQE olan uşaqları maarifləndirməyin yeganə yolu olduğuna inanırdı. 2001-ci ildə Azərbaycandakı internat məktəblərində vəziyyətlə bağlı araşdırma aparan Böyük Britaniyalı mütəxəssis, xüsusi təhsil təminatına çox fərqli bir baxış təqdim edib. Təəssüf ki, bu araşdırma indiyədək heç

yerdə dərc olunmayıb və ona görə də geniş tanınmayıb (Gwen Burchell, 2001).

Beləliklə, Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatının birinci dövrü XQE olan uşaqların təcrid olunan təhsili probleminin həllinə deyil, daha çox inklüziv təhsil məsələsinin milli təhsil sferasına daxil edilməsinə yönəlib.

İnklüziv təhsil məsələsi beynəlxalq donor təşkilatları ilə tandemdə işləyən yerli vətəndaş cəmiyyəti fəalları tərəfindən hökumətin diqqətinə çatdırılıb. Bu, təbii olaraq o deməkdir ki, milli inklüziv təhsil islahatının birinci dövrü xarici mütəxəssislərin rəylərinə və təkliflərinə əsaslanmış, beləliklə, islahat prosesi "vəziyyətin tam təhlili ilə deyil, qarşılıqlı fəaliyyət proqramının hazırlanması" ilə başlanıb (Haddad & Demsky, 1995). Təhsil Nazirliyi (TN) yeni təhsil siyasətini pilot layihələr əsasında tətbiq etməklə, XQE olan uşaqlar üçün islahatların mərhələli yolunu seçdi. Bir çox alimlər inklüzivliyi "mövcud təhsil sistemlərinin üstünlük təşkil edən ideya və təcrübələrinə radikal çağırış" (Barton & Armstrong, 2003) kimi müəyyən etsə də (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011), seçilən yol o oldu ki, "heç bir köklü və ya kəskin islahatlara cəhd edilməməlidir; yalnız inkişafyönlü və məhdud strateji düzəlişlər edilə bilər... və mövcud vəziyyətin qismən yaxşılaşdırılmasına nail olmaq lazımdır" (Haddad & Demsky, 1995).

Təhsil siyasətinin formalaşmasına aparan yol

2005-ci ildə Təhsil Nazirliyi "Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların təhsilinin təşkili üzrə Dövlət İnkişaf Proqramı (2005-2009)" adlı fəaliyyət planının icrasına başladı. Proqram daha çox uşaqların təhsil hüququnun təmin edilməsinə; ölkədə inklüziv təhsilin həyata keçirilməsinə; təhsil müəssisələrində uşaqların təhsili üçün bərabər imkanların yaradılmasına; dövlət himayəsində olan uşaqların sosial təminatının gücləndirilməsinə; xüsusi təhsil müəssisələrinin texniki və tədris potensialının müasir standartlara uyğunlaşdırılmasına yönəlmişdi (Mərdanov, 2011). Proqramın maliyyəsi, ilk növbədə, xüsusi məktəblərin maddi-texniki bazasının yaxşılaşdırılmasına, həmçinin pilot inklüziv məktəblərin və uşaq bağçalarının müəllim köməkçiləri ilə təmin edilməsinə ayrılıb. Pilot layihə yüngül və orta əlilliyi olan uşaqların valideynlərinə öz övladlarını könüllülük əsasında ümumi təhsil məktəblərinə göndərmək imkanı təklif edirdi. Layihədə iştirak edən müəllimlər və müəllim köməkçiləri inklüziv təhsil metodologiyası üzrə davamlı təlim və mentorluq təcrübəsi keçiblər. Texniki yardım ABŞ-nin ən böyük peşəkar xüsusi təhsil assosiasiyası olan Müstəsna uşaqlar üçün şura (CEC – Council for Exceptional Children) tərəfindən təmin edilib (Lesko, Ziegler, Mikayılova, Roels, 2010).

İslahatın ilkin mərhələsində TN pilot məktəblərdə təlim mühitinin yaxşılaşdırılmasına sərmayə qoymayıb. Digər tərəfdən, həmin dövrdə beynəlxalq donorların məktəb binalarının XQE olan uşaqlar üçün istifadəyə yararlı hala salınmasına və pilot məktəblərin təşkilati inkişafına, məsələn, məktəb rəhbərliyinə əlavə maddi təzminat verilməsinə sərmayə qoymadıqlarını da qeyd etmək lazımdır. İnklüziv təhsil konsepsiyasında əsas prinsipin "adi məktəblərdə əsaslı islahatlara çağırış" (UNESCO, 2009) olmasına baxmayaraq, Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatının birinci dövründə bütöv bir konseptual yanaşma yox idi.

Həddad və Demskiy inklüziv təhsil siyasətinin hazırlanmasını, "gündəlik idarəetmə də daxil olmaqla, problemlərin qısa müddətdə həllinin planlaşdırılması baxımından yanaşmaqla mərhələli qərarlar qəbul etmə" prosesi kimi müəyyən edirlər (Haddad & Demsky, 1995). Bu amil milli inklüziv təhsil islahatı kontekstində özünü büruzə verdi. TN pilot layihənin rəvan həyata keçirilməsini təmin etmək üçün inklüziv siniflərdə ümumi şagird sayının azaldılması, pilot məktəblərdə müəllim köməkçisi vəzifələrinin yaradılması, xüsusi psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiyanın XQE olan uşaqları inklüziv məktəblərə göndərməsinə icazə verilməsi, pilot məktəblərə həmin uşaqları qəbul etməyə və bu uşaqların ailələrinə nəqliyyat haqqı ödəmə səlahiyyətinin verilməsi kimi qısamüddətli qərarlar qəbul etməyə başladı.

2011-ci ilə qədər ölkənin bir sıra regionlarında 17 məktəb və 13 uşaq bağçasında inklüziv təhsil sınaqdan keçirilib və 268 XQE olan uşaq inklüziv siniflərə qəbul edilib. Donorların maliyyə dəstəyi ilə inklüziv təhsil üzrə kurslar işlənib hazırlanıb və bu kurslar Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində, eləcə də Müəllimləri Təkmilləşdirmə İnstitutunda fakültətiv formada tədris edilmək üçün qəbul edilib.

XQE olan uşaqları qəbul edən pilot inklüziv siniflər, əsasən, bu uşaqların valideynləri tərəfindən idarə olunan icma əsaslı reabilitasiya mərkəzləri (CBRCs – Community-Based Rehabilitation Centers) vasitəsi ilə, müqavilə əsasında lazımi xidmətlər və mütəxəssislərlə təmin olunub. Pilot layihələrin həyata keçirildiyi ilk illərdə xidmətlərin göstərilməsi maliyyələşdirilib, sonradan isə valideynlərə, bu məsələ üçün müstəqil olaraq CBRC-lərə müraciət etmək tövsiyə olunub. İnklüziv təhsil islahatını həyata keçirən digər postsovet ölkələrində olduğu kimi (Michalchenko, 2012; Smekhova, 2013; Jugaylo, 2014) Azərbaycanın da adi məktəblərində XQE olan uşaqlar üçün xüsusi dəstək xidmətlərinin olmaması, bu uşaqların hələ də təhsil prosesinə kafi səviyyədə qoşulmasına imkan vermir.

TN pilot layihələri qiymətləndirmək və "problemlərin həlli planını hazırlamaq üçün vəziyyətin tam təhlilinə" malik olmaqdan ötrü cəhd edərək, donor təşkilatlara və ya QHT-lərə müraciət edərək heç bir rəsmi sifariş verməyib (Haddad & Demsky, 1995). Donor təşkilatlar 2003-2011-ci illər ərzində ardıcıl olaraq 4 elmi tədqiqat işini maliyyələşdirməklə inklüziv tədris təcrübələrinin, həm XQE olan, o cümlədən əlilliyi olan uşaqlara, həm də valideynlərə və məktəb ictimaiyyətinə müsbət təsirini aşkar ediblər.

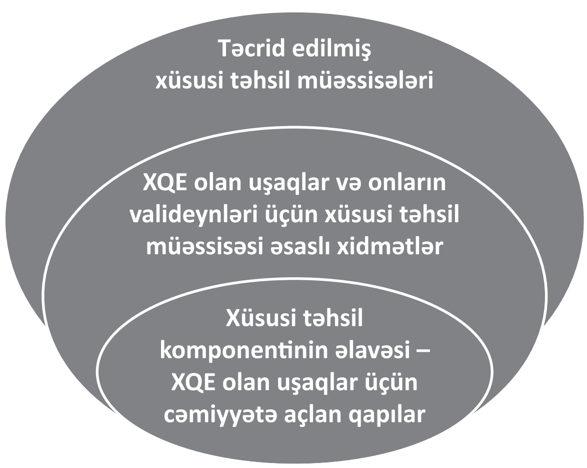
Bu tədqiqat işlərinin əhəmiyyəti ondan ibarət idi ki, onlar "ölkələrin cavab verməli olduğu əsas suallardan birinə... islahatlara ehtiyac olub-olmamasından asılı olmayaraq... pilot layihələrin tətbiqinin vacibliyinə əmin olmağa imkan verdi" (Haddad & Demsky, 1995).

2006-2015-ci illərdə TN daha bir mühüm "Azərbaycan Respublikasında dövlət uşaq müəssisələrindən uşaqların ailələrə verilməsi (De-institusionalizasiya) və alternativ qayğı Dövlət Proqramı"nı həyata keçirib. Bu Proqramın da əsas məqsədi XQE olan, o cümlədən əlilliyi olan uşaqların xüsusi müəssisələrdən bioloji və ya alternativ ailələrə köçürülməsinin təşviq edilməsi, həmçinin ailə və icma əsaslı dəstək və reabilitasiya xidmətlərinin yaradılması idi. Lakin inklüziv təhsil bu Proqrama daxil edilməyib. Bu isə sosial xidmət islahat proqramını inklüziv təhsil islahatı səyləri ilə əlaqələndirmək imkanlarını məhdudlaşdırır.

2011-ci ilə qədər Dövlət Proqramı çərçivəsində 7 xüsusi internat məktəb "inklüziv təhsil komponenti olan xüsusi məktəb"ə "çevrilib" və bu transformasiya olunmuş müəssisələrdə dörd xüsusi sosial xidmət mərkəzi yaradılıb. Praktik baxımdan, xüsusi internat məktəblərinin transformasiyası və əlavə xidmətlərin yaradılması, həm də cəmiyyətdəki tipik uşaqlar üçün müəyyən "qapıların açılması" demək idi.

BMT-nin Əlillərin Hüquqları Konvensiyasının 24-cü maddəsi "inklüziv təhsilin inkişafını və beynəlxalq səviyyədə, xüsusi məktəblərin bağlanmasını nəzərdə tutur" (D'Alessio, 2011). Bu maddəni həyata keçirmək üçün UNESCO "xüsusi məktəblərdən resurs mərkəzlərinə malik olan adi məktəb sisteminə, həmçinin ailələrə uşaqlarını dəstəkləmək səylərində bələdçilik etmək üçün yardım xidmətlərinə tədrici keçidi" tövsiyə etmişdir (UNESCO, 2009).

Şəkil 1 Azərbaycanda inklüziv təhsilin inkişafının hibrid modeli



İkinci Dövlət Proqramının icrası göstərdi ki, hökumətin XQE olan uşaqların təhsilə inteqrasiyasına dair baxışı, ehtimal ki, inklüziv təhsilin, xüsusi məktəblərdə təhsilin əksinə olması kimi deyil, inklüziv təhsil komponenti əlavə olunmuş adi təhsil kimi müəyyən edilə bilər. Bu da, görünür ki, dünya alimlərinin "inklüziv təhsil anlayışının çox vaxt yanlış şərh edilməsi və xüsusi təhsil ehtiyaclarından irəli gələn mütərəqqi kontinuum kimi qəbul edilməsi" (D'Alessio, 2011) qənaətlərinə uyğundur.

Beləliklə, TN xüsusi məktəblərin "inklüziv komponentli məktəblərə" çevrilməsi yolu ilə Azərbaycanda xüsusi məktəb, inklüziv məktəb, reabilitasiya və ailə məsləhət mərkəzlərinin birləşməsini nəzərdə tutan "hibrid" xüsusi məktəblər yaratdı. Stiven J. Bal bu prosesləri təhlil edərkən, hibridlik məsələsini, siyasi gündəmdə, bir növ "yerli variasiya" kimi vurğulayaraq "xüsusi milli şəraitdə inklüziv təhsil siyasətinin həyata keçirilməsindəki lokallaşdırma və yenidən konseptuallaşdırma" kimi dəyərləndirmişdi (Ball, 1998). Xüsusi təhsilin hibridləşdirilməsi vasitəsilə TN, yəqin ki, "ənənəvi təhsilin məhdudiyyətlərini" azaltmağa çalışırdı (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011).

İnklüziv təhsil siyasəti variantlarının yaradılması

Yuxarıda təsvir olunan proseslərə nəzər saldıqda belə qənaətə gələ bilərik ki, 2011-ci ilə qədər (inklüziv təhsil üzrə ilk pilot layihəsinin sonu) TN-nin əlavə islahatları planlaşdırmaq üçün üç təhsil siyasəti variantı olub: (I) pilot inklüziv təhsil təcrübəsinin ölkə səviyyəsində genişləndirilməsi (yəni tam inklüziv təhsil sisteminə keçid); (II) hər bir rayon üzrə XQE olan uşaqları, rayon səviyyəsində əhatə edə bilən, adekvat resursla təchiz edilmiş mərkəz kimi fəaliyyət göstərən inklüziv məktəbin yaradılması (yəni qismən inklüziv təhsil sisteminə keçid); (III) xüsusi məktəblərin inklüziv təhsil komponenti olan məktəblərə çevrilməsi (yəni xüsusi məktəblərin/müəssisələrin "hibridləşdirilməsi").

İnklüziv təhsil siyasəti seçimlərinə baxış

Azərbaycanda inklüziv təhsil siyasətini təhlil etdikdə aşağıdakı variantları göstərmək olar:

I variant: ***inklüziv təhsil təcrübəsinin bütün adi məktəblərdə yayılması.*** Bu variantın aşkar məhdudiyyətləri vardır: 1) adi məktəblər səviyyəsində XQE olan uşaqlara əlavə xidmətlərin göstərilməsi üçün nə təklif olunan mexanizm, nə də bu işi bilən mütəxəssislər var idi; 2) inklüziv təhsilin ölkə miqyasında yayılması, müəllim köməkçilərinin sayının həddindən artıq çoxalması, beləliklə də, adi məktəblərə dövlət tərəfindən ayrılan maliyyə vəsaitinin əhəmiyyətli dərəcədə artması demək olardı; 3) XQE olan uşaqların məktəblərə daşınması da problem idi, çünki onların əksəriyyətinin inklüziv məktəblərə getməsi üçün əlavə nəqliyyat xərcləri və ya nəqliyyat vasitələri ilə təminat lazım idi; 4) XQE olan uşaqların əldə etdikləri uğurların qiymətləndirilməsi də problemli olaraq qalırdı.

Dövlət məktəblərində yayılmış ənənəvi qiymətləndirmə metodları "fənn əsaslı akademik nailiyyət...çox vaxt, təlimlərin nəticələrinin göstəricisi kimi" görür, halbuki inklüziv təhsildə "təlim nailiyyəti" daha geniş şəkildə "dəyərlərin, münasibətlərin və müasir cəmiyyətlərin çağırışlarına cavab verə bilmək üçün tələb olunan bilik və bacarıqların mənimsənilməsi" kimi başa düşülür" (UNESCO, 2009). İlk inklüziv təhsil pilot layihəsi çərçivəsində tətbiq edilən bir çox XQE olan uşaqlar "tipik" akademik fəallıq nümayiş etdirə bilməyiblər. Bu, ənənəvi təhsil ictimaiyyəti və təhsili idarə edən orqanlar tərəfindən inklüziv təhsilin uğursuz olduğunun sübutu kimi qiymətləndirilib. C.Evans və İ.Lunt İngiltərə və Uels kontekstində "hökumət siyasətindəki ziddiyyətlər və praktikantların qeyri-müəyyənliyi"nin təhlili əsasında belə nəticəyə gəliblər ki, "tam əhatəli sistemin təkmilləşməsi üçün vahid bir sistem olmalıdır, çünki ənənəvi məktəb "fərdi fərqləri kifayət qədər qəbul etmir, tanımır və nəzərə almır" (Evans & Lunt, 2002).

II variant: ***hər rayon üçün vahid inklüziv "qovşaq" məktəbi.*** Birinci variant ilə bağlı sadalanan məhdudiyyətlər bu variant üçün də

tətbiq edilir. XQE olan uşaqların vahid inklüziv "qovşaq" məktəbinə daşınması da, xüsusən də, ucqar kənd yerlərində və böyük şəhərlərdə məqsədəuyğun görünmürdü. Hər iki variant qiymətləndirildi və çox güman ki, əlverişlilik və mümkünlük baxımından məqbul hesab edilmədi.

III variant: ***xüsusi məktəblərin və xüsusi internat müəssisələrinin sosial xidmət göstərən mərkəzlərə malik xüsusi və inklüziv məktəblərə çevrilməsi.*** Eyni zamanda, inklüziv məktəblərin tədricən genişləndirilməsi.

TN bu variantı çox güman, ona görə dəstəklədi ki, inklüziv təhsilin çoxsaylı problemlərinin, o cümlədən, de-institusionalizasiya, institusionallaşmanın qarşısının alınması və icma əsaslı xidmətlərin göstərilməsinin həllini təmin etmək iqtidarında olduğuna əmin oldu.

İnklüziv təhsil siyasəti barədə qərar qəbul edilməsi

2011-ci ildə TN UNICEF ilə birgə iki mühüm sənəd hazırladı: (I) Parlamentə təqdim edilmiş İnklüziv təhsil Qanunu; (II) Nazirlər Kabinetinə təqdim edilmiş İnklüziv təhsilin daha da inkişafına dair ikinci Dövlət Proqramı (2012-2016-cı illər). Lakin buna baxmayaraq, "İnklüziv təhsil haqqında" Qanun qəbul olunmayıb, ikinci Dövlət Proqramı isə təsdiqlənməyib. Yəqin ki, bu qurumlar təklif olunan variantlar barədə öz qiymətləndirmələrini aparıb və hesab ediblər ki, onların həyata keçirilməsi hökumətin imkanlarından xeyli artıq maliyyə vəsaiti tələb edir. Bu qiymətləndirmə hökumətlərin iqtisadi səbəblərə əsaslanaraq siyasi qərarlar qəbul etməsi barədə Mitçelin "praqmatik yanaşma" adlanan ideyasına uyğun gəlir (Mitchell, 2005).

Bununla da inklüziv təhsil siyasətinin ilkin dövrü başa çatdı.

İnklüziv təhsil siyasətinin ikinci dövrü

2013-cü ildə inklüziv təhsillə bağlı bir sıra strateji fəaliyyətləri özündə əks etdirən Təhsilin İnkişafı üzrə Milli Strategiyanın qəbul edilməsi ilə yeni inklüziv təhsil siyasəti dövrü başladı (Prezident Aparatı, 2013).

İnklüziv təhsil siyasətinin ikinci dövrü ərzində donor maliyyəsi və UNICEF-in dəstəyi ilə iki adi məktəbdə inklüziv təhsil üzrə daha bir pilot layihəyə başlanılıb. Görünür, yeni siyasət dövrü də tədrici yanaşma ilə başlayıb... Lakin yeni dövrün üstünlüyü ondan ibarətdir ki, o, əvvəlki dövrdə həyata keçirilmiş pilot layihələrin yaratdığı müsbət münasibətə doğru dəyişikliklər kontekstində həyata keçirilir.

İlk inklüziv təhsil islahat dövrü: nəticə çıxarılası bəzi vacib dərslərin xülasəsi

Azərbaycan nümunəsi islahat ideyasının "milli və mədəni kontekstdən" təsirlənərək necə həyata keçirildiyini göstərir (Stephen Ball, 1998). Bu vəziyyətin təhlili bizə gələcək milli inklüziv təhsil islahatı üçün vacib olan bəzi konseptual dərsləri təsvir etməyə imkan verir, həmçinin bu cür islahatların həyata keçirilməsinin ölkəyə xas xüsusiyyətləri ilə bağlı beynəlxalq diskursa töhfə verir:

- İnklüziv təhsil islahatının birinci dövrünün əvvəlində inklüzivlik ideyası nə təhsil ictimaiyyətinə, nə də bütövlükdə cəmiyyətə məlum idi. Nəticə etibarilə inklüziv təhsil islahatına tələbat sistem daxilində yaranan bir ehtiyac kimi qəbul edilməyib, əksinə, donor icması tərəfindən xaricdən irəli sürülüb. İslahatın xarici təşəbbüskarlar tərəfindən başlaması o demək idi ki, ölkənin özündə bu ideyaya "sahib çıxmaq" həvəsi yox idi. Ənənəvi pedaqoji ideyaların dominantlıq etdiyi pedaqoji ictimaiyyət inklüziv təhsil ideyasına qarşı çıxdı və dialoqa getmədi.
- Milli siyasətin qurulması, istər-istəməz... başqa mənbələrdən götürülmüş fikir və ideyalardan, yerlərdə sınaqdan keçirilmiş yanaşmalardan istifadə etmək və onlara müəyyən düzəlişlər etmək hesabına başa gəlir... (Ball, 1994) (Stephen J. Ball, 1998). İslahat prosesində iştirak edən Azərbaycan hökuməti, üstünlük təşkil edən ənənəvi təsəvvürlərin və baxışların güclü təsiri altında olan öz islahat ideyalarını reallaşdırmağa cəhd etdi. Hökumət inklüziv təhsilə olan beynəlxalq tələblər ilə xüsusi, təcrid olunmuş təhsilə olan milli inam arasında balans tapmağa çalışdı. Bu qarşılıqlı zidd ideyalar arasında

tarazlıq axtarışı inklüziv məktəblərin yaradılması əvəzinə, xüsusi məktəblərin hibridləşdirilməsi ilə nəticələndi. Bu nümunə Ball kimi nüfuzlu alimlərin "təhsil siyasəti ideyaları müxtəlif... milli ideologiyalar daxilində fərqli şəkildə qəbul edilir və şərh olunur" (Ball, 1998, s.126) kimi fikirlərini təsdiqləyir.

- "İnklüziv təhsil uğrunda mübarizə aparanların qarşılaşdıqları əsas suallar "hansı növ dəyişikliklərin tələb olunması?" və "bu dəyişikliklərin necə baş verəcəyi" suallarıdır (Barton & Armstrong, 2007, D'Alessio, 2011). Hökumət, donorlar və vətəndaş cəmiyyəti nümayəndələri əmin idilər ki, yalnız tədris praktikası və yeni tədris metodları səviyyəsində tətbiq edilən dəyişikliklər, məktəblərin özündə və məktəblilərin etik davranışlarında dəyişiklik edilmədən mövcud pedaqoji dəyərləri yeniləmək üçün kifayət edəcəkdir. Bununla belə, inklüzivliyin tarixi göstərir ki, "inklüziv təhsil məktəblərin və məktəb sistemlərinin təşkili və strukturunda dəyişikliklər, habelə yeni bilikləri əks etdirən pedaqoji islahatlar və institusional dəyişikliklər tələb edir (Skrtic et al., 1996)" (sitat gətirilib) in Artiles&Kozleski, 2016).

Yekun qeydlər

İnklüziv təhsil siyasətinin birinci dövrü ərzində pilot layihələrə cəlb olunan müntəzəm məktəblər pilot layihə başa çatdıqdan sonra inklüziv tədris təcrübələrini davam etdiriblər. Bu, yəqin ki, paradiqma dəyişikliyinin mühüm sübutudur və ölkədə inklüziv təhsilin inkişafının gələcək uğuruna ümidlər yaradır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Artiles, A.J., & Kozleski, E.B. (2016). Inclusive Education's Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. Education policy analysis archives, 24. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919

2 Azerbaijan NGO Alliance for Children's Rights. Alternative NGO Report in relation to the examination of the second and third joint periodic report by the Republic of Azerbaijan on the implementation of the UN Convention on the Rights of the Child and Concluding Observations of the UN Committee on the Rights of the Child of 1997, June 2005 and January 2011.

3 http://www.crin.org/docs/ASAS_Azerbaijan%20Alternative%20NGO%20Report%20to%20UN%20CRC.pdf

4 http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/ngos/Azerbaijan_NGOACR_ CRC.pdf

5 Ball, S.J. (1998). Big Policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, 34(2), 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.

6 International Scientific Conference "Inclusive Education: Practice and Perspectives" Baku, Azerbaijan, 14-15 October, 2011. http://www.icevieurope.org/topics/baku2011articles.pdf

7 D'Alessio, S. (2011). Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica (Vol. 10). Sense Publishers.

8 Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? European Journal of Special Needs Education, 17(1), 1-14. DOI: 10.1080/08856250110098980.

9 Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden: A critical analysis. International Journal of Inclusive Education, 15(5), 541-555, DOI: 10.1080/13603110903165141.

10 Initial report of the Republic of Azerbaijan about the implementation of the UN Convention "On the Rights of Persons with Disabilities", January, 2011. Retrieved from http://www.bayefsky.com/reports/azerbaijan_crpd_c_aze_1_adv.pdf

11 Haddad, W.D., & Demsky, T. (1995). Education Policy Planning: An applied Framework. Fundamentals of Educational Planning 51. UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/11_200.pdf
12 Jigaylo, A. (2014). Vnedreniye inkluzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane (Inclusive education development in Kazakhstan). Online portal. Retrieved from: http://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2014/01/10
13 Lesko, J.J., Ziegler, D.A., Mikailova, U., & Roels, D.C. (2010). Inclusive Education in Azerbaijan, Young Children, 65(6), 56-61.
14 Mardanov, M. (2011). Report on 5 Years of Implementation of the State Program on Deinstitutionalization and Alternative care of the Republic of Azerbaijan (2006-2015) and Future Goals", (Inclusive education: practice and perspectives, 2011). 25 November.
15 Mikailova, U., Ismayilova, A., Karimova, Y., Isazade, U., Behbudov, R., Agayev, Y., Aliyeva, N. (2009). Education of CWD in Azerbaijan: Barriers and Opportunities. Human Rights Education in Asian Schools, 12. 107-128.
16 Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. (2009). Evaluation and Monitoring Report on conditions of state-run residential child care institutions and children living there. Retrieved from http://edu.gov.az/
17 Mikhalchenko, K. (2012). Inkluzivnoye obrazovaniye – problemi i puti resheniya. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire. Materiali mejdunarodnoy naychnoy konferentsii (Inclusive education – issues and solutions). Saint Petersburg: Renome. pp. 77-79. Retrieved from: http://www.scienceforum.ru/2016/1455/22328
18 Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives. 1-22.
19 Mitchell, D., & Desai, I. (2005). Diverse socio-cultural contexts for inclusive education in Asia. Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives, 166-201.
20 Presidential Office of the Republic of Azerbaijan. (2012). Azerbaijan 2020: Look into the Future. Concept of development. Baku: The Government of the Republic of Azerbaijan. Retrieved from: http://www.president.az/files/future_en.pdf
21 Presidential Office of the Republic of Azerbaijan. (2013). National Strategy on
22 Development of Education. Baku: The Government of the Republic of Azerbaijan. Retrieved from: http://www.president.az/articles/9779/print.
23 Skhemova, A. (2013). Inkluzivnoye obrazovaniye: Blagiye namereniya .... Veduchiye kuda [Web blog post]. Retrieved from: http://rvs.livejournal.com/6047.html
24 Strategic Plan of the Ministry of Education for 2010-2012, http://www.edu.gov.az/upload/file/TN-nin_Strateji_Plani_2010-2012.pdf 22. State Program on Development of Inclusive Education for Children with Disabilities for 2018-2024, http://baku.edu.gov.az/upload/file/inkluziv-tehsildovlet-proqrami—2018-2024.pdf
25 UNESCO CEE/CIE Azerbaijan. (2009). Study on Educational Provision for CWD in Azerbaijan (CIE 2009), http://www.unicef.org/azerbaijan/Final_EDU_CWD_Report_ENG.pdf
26 The EFA 2000 Assessment: Country Report. Retrieved from http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/azerbaijan
27 Yesirgepova, V. Inkluzivnoye obrazovaniye v Kazakhstane: Sostoyanie, perspektivi. (Inclusive education in Kazakhstan: Current status, futures perspectives). Kazakhstan State University, Almati. Retrieved from: http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/Liqnosti/esirgepova_v_zh_in klyuzivnoe_obrazovanie_v_kazahstane.pdf
28 UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education, ED-2009/WS/31. http://unesdoc.unesco.org/

ELMİ-TƏDQİQAT MƏQALƏLƏRİNİN EFFEKTİV OXUNMASI METODOLOGİYASI

VÜSAL HÜSEYNOV
Atatürk Universitetinin doktorantı, Ərzurum, Türkiyə.
İqtisadiyyat və idarəetmə fakültəsinin müəllimi, Naxçıvan Dövlət Universiteti. E-mail: vusalhuseynov@ndu.edu.az
https://orcid.org/0009-0008-8362-3639

Məqaləyə istinad:
Hüseynov V. (2025). Elmi-tədqiqat məqalələrinin effektiv oxunması metodologiyası. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 45-56

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.012

ANNOTASİYA

Elm öyrənmək və ya öyrətmək sadəcə nəzəri biliklər haqqında məlumatlı olmağı deyil, eyni zamanda nəzəri biliklərin təcrübədə tətbiqi ilə bağlı prosedurlar və metodlarla tanış olmağı tələb edir. Elmi məqalələri və ya elmi tədqiqatların nəticələrini oxumaq qaydaları onu yazmaq qaydaları qədər vacib məsələdir. İstər müəllimlər, istər tədqiqatçılar, istərsə də tələbələr elmi məqalələrin oxunması prinsiplərini adi mütaliə ilə eyni tutmamalıdır. Bu təqdimat elmi məqalələrin sistemli və metodoloji oxunması qaydaları ilə bağlı ədəbiyyatların icmalından ibarətdir. Elmi-tədqiqat nəticələrinin təqdimat prinsipləri və elmi məqalələrin yazılması qaydaları müxtəlif elm sahələrində fərqli standartlara əsaslansa da, bütün elm sahələrində yazılmış məqalələr eyni qaydalar əsasında oxunur və təhlil edilir. Elmi məqalələrin oxunması qaydası yalnız onun strukturunun təhlili ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda məqalənin məzmununu şərh etməyi, tənqidi yanaşmağı və mövzu ilə bağlı məqalələrin izlənməsi prosesini də əhatə edir. Araşdırma tələbələr, tədqiqatçılar və yeni başlayan təhsilverənlər, eləcə də müxtəlif sahələrə aid elmi jurnalların redaksiya heyəti üçün nəzərdə tutulur.

Açar sözlər: Elmi məqalə, tədqiqat məqaləsi, effektiv oxumaq, sistemli oxumaq.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 07.02.2025
Qəbul edilib: 26.02.2025

METHODOLOGY OF EFFECTIVE READING OF SCIENTIFIC RESEARCH ARTICLES

VUSAL HUSEYNOV
PhD student at Atatürk University, Erzurum, Türkiye.
Lecturer at the Faculty of Economics and Management, Nakhchivan State University, Azerbaijan. E-mail: vusalhuseynov@ndu.edu.az
https://orcid.org/0009-0008-8362-3639

To cite this article:
Huseynov V. (2025). Methodology of effective reading of scientific research articles. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 45-56

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.012

ABSTRACT

Learning or teaching science is not merely about being informed of theoretical knowledge; it also requires familiarity with the procedures and methods related to how theoretical knowledge is applied in practice. The principles of reading scientific articles or research findings are just as crucial as the rules for writing them. Neither teachers, researchers, nor students should equate reading scientific articles with reading books. This article reviews the literature on the systematic and methodological reading of scientific articles. Although the principles for presenting research findings and writing scientific articles are based on different standards across various fields of science, articles written in all scientific disciplines are read and analyzed according to the same principles. Reading scientific articles is not limited to analyzing their structure; it also involves interpreting their content, critically evaluating them, and following related articles. This study is intended for students, researchers, novice educators, and the editorial staff of scientific journals in various fields.

Keywords: Scientific article, research article, effective reading, systematic reading.

Article history
Received: 07.02.2025
Accepted: 26.02.2025

Giriş

Tədqiqat məqaləsini necə oxumaq barədə düşünərkən hər şeydən əvvəl, onu diqqətlə oxumaq üçün əsaslı bir səbəbimizin olub-olmadığını müəyyən etməliyik. Məsələn, əgər bizə elmi məqalə ilə bağlı tapşırıq verilibsə, bu onu oxumağımız üçün əsas səbəbdir. Bundan başqa, bizdən bir elmi məqaləni nəzərdən keçirməyimiz tələb olunarsa və ya öz tədqiqatımızla əlaqəlidirsə, onu diqqətlə oxumaq lazım ola bilər. Xüsusilə elmi jurnalların redaksiya heyəti hər hansı elmi məqalənin dəyərli olub-olmadığını müəyyən etmək üçün əvvəlcə onu ətraflı təhlil etməlidir. Tədqiqat məqaləsini nə üçün oxumağımızdan asılı olmayaraq, əsas məqsədimiz müəlliflərin verdiyi elmi töhfələri başa düşməkdir. Daha təfərrüatlı izah etsək məqalələri buna görə oxumalıyıq:

- *Mövzuya hakim olmaq və biliklərimizi yeniləmək üçün.* Kitablardakı məlumatlar zaman keçdikcə köhnəlir. Buna görə də hər zaman ən son elmi mənbələrə müraciət etməliyik.
- *Yeni yanaşmaları və metodları öyrənmək üçün.* Elmi məqalələr yeni öyrənmə və öyrətmə metodları, habelə aktual araşdırma mövzuları haqqında məlumat almağa imkan yaradır.
- *Elmi maraq və həvəs üçün.* Dissertasiya, tezis, məqalə yazarkən və ya araşdırma apararkən elmi məqalələri oxumaq həm nəzəri, həm də praktiki biliklərimizi artırmağa kömək edir (Sözbilir, 2009; Ünüvar, 2015).

Bu işin göründüyü qədər asan olmadığını qəbul etməliyik. Belə ki, elmi məqaləyə bir neçə dəfə nəzər salmaq ehtiyacı yarana bilər. Hətta bəzən elmi məqaləni oxumaq üçün bir neçə saat ayırmağı nəzərə almalıyıq. Təsadüfi deyil ki, dünyanın bir çox qabaqcıl universitetlərində elmi tədqiqatların yazılma qaydalarına keçmədən əvvəl tələbələrə elmi məqalələrin effektli, sistemli və metodoloji yanaşma ilə oxunması və təhlili öyrədilir. Bu, yalnız tədqiqat metodları dərslərində deyil, tədris edilən bütün fənlərdə praktiki tapşırıq kimi tələb edilir.

Müşahidələrimizə əsaslanaraq deyə bilərik ki, tədris etdiyimiz dərslərdə tələbələr elmi məqalələri, əsasən, müəllimlərin tələbi və təkidi olduqda oxuyurlar. Belə reallıqda elmi məqalələrin tələbələr tərəfindən kifayət qədər peşəkarlıqla oxunduğuna əmin olmaq mümkün deyil. Bu cür zəif oxumaq yanaşmaları isə elmimizi, o cümlədən araşdırmalarımızı “yoxsullaşdırır”. Eyni zamanda, lazımi qaydada oxumadığımıza görə məqalələrdə də ədəbiyyat icmalları çox vaxt məzmunu aydın şəkildə təhlil edilməyən söz yığınından ibarət olur. Çünki həmin məqalələrin müəllifləri tədqiq etdiyi məsələnin mahiyyətini öyrənmək üçün sadəcə eyni modeldən istifadə etmiş insanların adlarına istinad edirlər. İstinad edilmiş mənbədəki tədqiqatın nəticələri isə şərh edilmir. Nəticədə, ədəbiyyat icmallarımız çox vaxt oxuculara araşdırılan tədqiqatın institusional, tarixi, konseptual və ya nəzəri konteksti haqqında dəqiq və aydın məlumat vermir. Eyni zamanda oxuculara əvvəlki tədqiqatların faktiki nəticələri haqqında da məlumat verilmir. Nəzərə alsaq ki, ölkəmizin elmi jurnallarındakı məqalələrdə ölçmə və dəyərləndirmə yanaşması hələ ki, yeni-yeni formalaşmağa başlayır, məqalələrin təkmilləşməsi onların məhz oxunmasına tənqidi yanaşmaqla mümkün ola bilər. Lakin reallıq bundan ibarətdir ki, oxucular nadir hallarda tənqidi təhlillə məşğul olurlar. Fox (2005) zəif oxumağın səhv diaqnoz qoyulmuş tədqiqat problemlərinə səbəb olduğunu qeyd edir. Beləliklə, bu proses zəncirvari davam edərək elm sahələrində töhfələrə səbəb olmur. Digər tərəfdən, zəif oxumaq iqtisadçılar arasında əsassız mübahisələrə və xroniki anlaşılmazlıqlara gətirib çıxarır. Nəticədə, zəif mütaliə ümumilikdə elmi tərəqqiyə mane olur.

Elmi məqalə oxuyarkən qarşıya çıxan çətinliklər

Tədqiqat məqalələrini oxumağı xüsusən magistratura və doktorantura səviyyəsindəki tələbələrin “çörəyi və yağı” adlandıran Madooei (2014) qeyd edir ki, tələbələrin tədqiqat məqalələrini oxumaları üçün onların hər hansı bir tədqiqat işi aparmaları vacib deyil. Digər səbəblərə görə də, tələbələr elmi məqalələr oxuya bilərlər. Məsələn, hər hansı seminar dərsi

üçün təhlil aparmaq və ya öz ixtisasından kənar mövzu ilə bağlı hər hansı elmi ədəbiyyatı nəzərdən keçirmək ehtiyacı duya bilərlər. Lakin bütün hallarda oxunan elmi məqalənin mahiyyəti haqqında təfərrüatlı məlumat əldə etmək üçün məqaləni tam oxumağa və ya bir neçə dəfə oxumağa vaxtımız olmaya bilər.

Məqalə nə qədər yaxşı yazılsa da, tədqiqatçının onu oxumazdan əvvəl özünü təkmilləşdirməsi vacibdir. Ancaq qeyd etməliyik ki, məqaləni başa düşməklə bağlı bəzi problemlər oxucuya aid olsa da, əksər səhvlər məqalənin müəllifi ilə bağlı olur. Elmi məqalələrin oxunması zamanı qarşılaşılan ən böyük problemlərdən biri onların zəif yazılmasıdır. Etiraf etməliyik ki, xüsusən hələ inkişaf etməmiş ölkələrdə elm adamları məqalə yazmaqda o qədər də səriştəli deyillər. Bunun müxtəlif obyektiv səbəbləri ola bildiyi kimi, subyektiv amillər də var. Belə ki, elm adamları məqalə yazmaqdan zövq almır və ya müntəzəm olaraq məqalələr yazmaq üçün əlavə vaxt sərf etmək istəmirlər. Halbuki elm adamlarının peşəsi tədqiqat aparmaqdır. Lakin bunu tədris prosesi ilə paralel şəkildə həyata keçirərkən onların vaxt və texniki imkanlarının məhdudluğu qədər tədqiqat metodları haqqında kifayət qədər məlumatlı olmadıqları da xüsusi qeyd edilməlidir. Üstəlik, məqalələrdəki verilən məlumatın anlaşılması ilə bağlı müəllifin yanaşmasından irəli gələn problemlər akademik tədqiqatların başa düşülməsini çətinləşdirə bilər (Bolgi, 2018).

Zəif yazılmış məqalələr oxucuya bir neçə cəhətdən təsir edir: birincisi, onların məzmunu məntiqli şəkildə təsvir edilmir. Təcrübənin niyə edildiyi və hansı ideyaların sınaqdan keçirildiyi detallı izah edilməli ikən, zəif məqalələrdə təcrübə sadə və səthi şəkildə təsvir edilir. İkincisi, məqalələr terminlərin çoxluğuna görə oxucunun diqqətini yayındıra bilər. Üçüncüsü, yazıçılar öz fikirlərini müəyyən ardıcıllıqda qeyd etmirlər və mövzu ilə birbaşa əlaqəsi olmayan, əlavə (törəmə) məlumatlardan da bəhs edirlər. Belə halda məqaləni oxuyan oxucunun diqqəti yayına bilər. Yaxşı məqalədə bu törəmə mövzular başqa başlıq altında qeyd olunur ki, oxucunun diqqəti yayınmasın. Məqalə müəllifləri bütün əlavə mövzuları məqalədəki əsas mövzu ilə uyğun şəkildə əlaqələndirməyi bacarmalıdırlar. Digər bir problem isə oxucu eksperimentin nə olduğunu anlamağa çalışdıqda meydana çıxır. Belə ki, müəlliflər öz tədqiqat nəticələrini təsvir edərkən əvvəlki məqalələrinə də silsilə şəkildə çox istinad edə bilərlər. Bu da uzun bir istinad zənciri yaradar. Bu zəncir, adətən, müxtəlif üsulların izah edildiyi məqalələrdə bitir, lakin yenə də hansı üsullardan istifadə edildiyi bəlli olmur (Bolgi, 2018).

Elmi məqalələri effektiv oxumaq üçün nə etməliyik?

Elmi məqalələrin effektiv oxunması dərslik oxumaqdan və ya mühazirə qeydlərini öyrənməkdən çox fərqli bacarıqdır. Məlumatları daha çox elektron formatda oxuyan bugünkü gənc nəsil elmi məqalələrdən əldə edəcəyi bilikləri yalnız sistemli və metodoloji yanaşma ilə mənimsəyə bilər. Elmi məqalələr, əsasən, səhifə məhdudiyyətlərinə görə yüksək texniki və çox yığcam üslubda yazılır. Hesab olunur ki, məqalələrin ünvanlandığı auditoriya bu sahəni nəzəri cəhətdən yaxşı bilir.

Fox daha yaxşı oxuya bilməyin elmi və sosial baxımdan bizə böyük töhfələr qazandıracağını vurğulayır. O, həmçinin Adlerin kitab oxumağa dair təlimatlarını iqtisadiyyat sahəsində məqalələrin oxunması kontekstinə uyğunlaşdırıb. Adlerin məqalə oxumaq prinsipi üç mərhələdən ibarətdir. Bunlar “məqalənin strukturunun təhlili”, “məqalənin məzmununun şərhi” və “məqalənin tənqidi” kimi təsvir edilir. Fox isə buraya dördüncünü də əlavə edib. “İzləmə” adlandırdığı bu mərhələnin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, bir məqalənin oxunması prosesi, adətən, bir neçə məqalənin oxunmasını əhatə edən tədqiqat prosesi ilə əlaqələndirilir (Fox, 2005). Harvard Universitetinin professoru Michael Mitzenmacher öz məqaləsində elmi məqalələri oxumağın tənqidi proses olduğunu qeyd edir. O, oxunan məqalə müəlliflərinin həmişə haqlı olduğunu düşünməməyi, əksinə, təhqiqatçı olmağı, tənqidi oxumaq üçün bir sıra müvafiq sualların verilməsini tövsiyə edir. Bu

suallardan bəziləri bunlardır: müəlliflər problemi həll etməyə çalışırlarsa, düzgün yanaşırlarmı? Müəlliflərin nəzərə almadığı sadə həllər varmı? Problemin həllinin məhdudiyyətləri (müəlliflərin ayırd etmədiyi və ya açıq şəkildə qəbul etmədiyi məhdudiyyətlər də daxil olmaqla) hansılardır? Müəlliflərin irəli sürdüyü fərziyyələr ağlabatandırmı? Fərziyyələr nəzərə alınmaqla məqalənin məntiqi aydın və əsaslıdırmı? Müəlliflər tədqiq olunan məlumatları təqdim ediblərsə, arqumentlərini əsaslandırmaq üçün doğru məlumatları toplayıblarmı və düzgün şəkildə toplayıblarmı? Onlar məlumatları ağlabatan şəkildə şərh ediblərmi? Digər məlumatlar daha cəlbedici ola bilərmi? (Mitzenmacher, 2014).

Düzgün yazılmış məqalənin seçilməsi

Dərc edilmiş bütün tədqiqat məqalələri mükəmməl deyil və tədqiqatın keyfiyyətinin məqalənin oxunmasına zəmanət verib-vermədiyinə qərar vermək çətindir. Oxucu üçün ilk addım məhz düzgün məqalə seçməkdir. Metodik və səmərəli oxumaq düzgün məqalənin seçilməsindən sonra həyata keçirilməlidir (Subramanyam, 2013).

Oxumaq üçün elmi məqalələri seçərkən diqqətli olmalıyıq. Çünki hər elmi məqalə keyfiyyətli və maraqlı olmaya bilər. Hansı məqalənin yaxşı olduğunu və işimizə yarayacağını öyrənməli və vaxtımızı boş yerə sərf etməməliyik. O zaman sual olunar ki, minlərlə beynəlxalq jurnal, onlarla milli jurnal, minlərlə məqalə və dissertasiya, konfrans tezisləri və b. mənbələr arasından necə seçim etməliyik? Bunlardan hansılar elmi məqalə mənbələri hesab edilməlidir və ümumiyyətlə, elmi məqalə növləri hansılardır? Bu suala cavab olaraq deyə bilərik ki, elmi məqalə mənbələri bunlardır: ümumi elmi jurnallar, müəyyən bir sahəyə aid jurnallar, tam mətnlərin çap olunduğu konfrans tezisləri, monoqrafiya, xüsusi heyət və ya qrup çalışmalarının təqdimatları. Elmi məqalə növlərinə isə keys araşdırması (case study report), tədqiqat (research), icmal (review) və təcrübələrin bölüşülməsini misal göstərə bilərik (Sözbilir, 2009).

Məqaləni oxuyaraq təhlil etmək

İlk baxışdan jurnal məqaləsi bəzilərinə, xüsusən də elmi tədqiqata dair dərslərin keçirilmədiyi bakalavriat səviyyəsində təhsil alanlar üçün qorxulu, bəzi hallarda isə cədvəl və qrafikləri ilə çaşdırıcı görünə bilər. Tədqiqat məqaləsini oxumaq, xüsusilə elmi istinad mənbələrini oxumaq bacarığı olmayan şəxslər üçün çətin və stressli təcrübə ola bilər. Lakin sistemli yanaşma ilə araşdırma məqalələrini oxumağı öyrənmək mümkündür. Bunun üçün ilk növbədə elmi məqalənin strukturu haqqında məlumatlı olmaq lazımdır. Ümumiyyətlə, əksər elmi məqalələr aşağıdakı komponentləri ehtiva edir:

1. *Başlıq* – mövzu və müəlliflər haqqında məlumat;
2. *Xülasə* – məqalənin qısa icmalı;
3. *Giriş* – məqalənin ümumi mahiyyətinin təsviri və tədqiqat hipotezlərinin ifadəsi;
4. *Metodlar* – tədqiqatın necə aparıldığı, izlənilən proseduralar, istifadə olunan məlumat toplama vasitələri və ölçülən dəyişənlərin təfərrüatları;
5. *Analiz nəticələri* – şəkillər, cədvəllər və ya qrafiklərlə birlikdə tədqiqatın analiz edilmiş bütün dataları;
6. *Müzakirə* – tədqiqatın nəticələrinin və gəlinən qənaətin şərhi;
7. *Nəticə* (bəzi hallarda nəticə və təkliflər) – tədqiqatın nəticələrinin müəllif tərəfindən yekun halında cəmləşdirilməsi;
8. *Ədəbiyyat/Biblioqrafiya* – məlumatın alındığı sitatların mənbələri (Subramanyam, 2013; Madooei, 2014).

Sistematik ədəbiyyat icmalları və ya meta-analizlər (birdən çox elmi tədqiqatın nəticələrini birləşdirən statistik analiz) istisna olmaqla icmal məqalələrində, adətən, yuxarıdakı struktura əməl edilmir. Əsas qayda budur ki, elmi məqaləni birbaşa əvvəldən sona qədər oxumaq faydalı hesab edilmir. Başlığı və xülasəni oxuyaraq tədqiqatın nəticələrini müəyyən etməklə başlamaq daha yaxşıdır. Məqalənin xülasəsi yoxdursa, əvvəlcə məqalənin sonundakı yekun nəticələri oxumalıyıq. Xülasə və ya nəticələri

oxuduqdan sonra oxucu onu maraqlı və ya faydalı hesab edərsə, o zaman bütün məqaləni oxuya bilər (Subramanyam, 2013).

Başlıq

Filmlər öz tamaşaçısını adı ilə cəlb etdiyi kimi, məqalənin adı da oxucunu cəlb etməlidir. Yaxşı başlıq potensial oxucuya məqaləni oxumaq və ya onu oxumaqdan imtina etmək barədə qərar vermək üçün ilk və ən önəmli məlumat mənbəyidir. Əksər oxucular məqalənin nə haqqında olduğunu bilmək üçün bütün məqaləyə baxmaq məcburiyyətində qalmadan, təsviri və özünü izah edən başlıqlara üstünlük verirlər (Subramanyam, 2013). Məsələn, "Kiçik və orta ölçülü müəssisələrdə motivasiya" adlı məqalə oxucuya ümumilikdə məqalə haqqında təsəvvür yaradır. Ancaq başlıqda bunun motivasiya haqqında icmal məqaləsi və ya orijinal empirik araşdırma olduğuna dair heç bir qeyd yoxdur. Əgər başlıq "Kiçik və orta bizneslərdə motivasiya faktorlarının müəyyən edilməsi" və ya "İşçilərin motivasiya faktorları: KOB-larda aparılmış bir tədqiqat" şəklində olsa, hətta maraq göstərməyən oxucu da məqalənin məzmununu daha yaxşı başa düşə bilər.

Oxunan məqalənin növü hansı kateqoriyaya aiddir; ölçmə-dəyərləndirmə, yoxsa mövcud sistemin təhlili, yaxud da tədqiqat prototipinimi təsvir edir? Bu ilkin məlumatlardan istifadə edərək məqalənin bizim maraq dairəmizə uyğun gəlib-gəlmədiyinə qərar verəcəyik. Bunun üçün həmin sahə üzrə kifayət qədər biliyə sahib olmalı və müəlliflərin etibarsız fərziyyələrini müəyyən edə bilməliyik.

Xülasə

Xülasə bütün məqaləni oxuyub-oxumayacağımızı müəyyən etməyə kömək edir. Artıq beynəlxalq təcrübədə elmi jurnalların bir çoxu giriş (arxafon məlumatı və ya hipotezlər), metodlar, əldə edilən nəticələr və gəlinən qənaətlər kimi ayrı-ayrı alt başlıqları olan strukturlaşdırılmış xülasə formatını qəbul ediblər. Bu da oxucunun tədqiqatın mühüm hissələrini tez müəyyən etməsini asanlaşdırır. Üstəlik, xülasəyə daxil edilə bilən sözlərin sayı ilə bağlı, bir qayda olaraq, məhdudiyyət var. Əksər jurnallar çap etdikləri elmi məqalələrin xülasələrində 150-250 sözdən istifadə edilməsini tələb edir. Bu yığcamlıq xülasənin sürətli oxunmasını təmin edir. Xülasə tədqiqatın nə haqqında olduğu, nə üçün və necə aparıldığı, həmçinin mövzunun əhəmiyyəti ilə bağlı təəssürat yaratmağa xidmət etməlidir. Oxucu xülasəni oxuyarkən yaranan sualları qeyd etməli və bütün məqaləni oxuduqdan sonra cavabların tapıldığından əmin olmalıdır (Subramanyam, 2013). Xülasənin məqalə yazılarkən ən axırda tərtib olmasını və məqalədən sonra oxunmasının faydalı ola biləcəyini düşünən mütəxəssislər də az deyil. Kansas Universitetindən Jennifer Anne Raff (2014) isə mövzu ilə bağlı öz məqaləsində qeyd edir ki, bir çox hallarda qeyri-elm adamları elmi dəlil yaratmağa çalışarkən oxuduqları yeganə hissə elə məqalənin xülasəsidir. Bunu dəhşətli təcrübə kimi qiymətləndirən müəllif qəti surətdə belə bir xətanın qəbuledilməz olduğunu vurğulayır. O, məqalədə xülasəni axırda oxumağın faydalı ola biləcəyini qeyd edir, çünki xülasə bütün məqalənin sadəcə qısa məğzindən ibarətdir. Raff isə belə qənaətə gəlir ki, oxucu məqaləni oxuyarkən səhvən müəlliflərin nəticələrə verdiyi şərhləri tərəfli və ya qərəzli şəkildə dəyərləndirə bilər. Ona görə də məqalə oxumağa başlayarkən əvvəlcə xülasənin deyil, giriş hissənin oxunması faydalı olar.

Məqaləni oxuduqdan sonra xülasə ilə tanış olan oxucu aşağıdakı suallara cavablar yazaraq özündə qeydlər aparmalıdır. Madooei (2014: 2) öz məqaləsində xülasənin təhlili ilə bağlı sualları aşağıdakı kimi təsvir edir:

- Məqalə nə haqqındadır?
- Hansı problemi həll etməyə kömək edir?
- Problem nə üçün vacibdir? (motivasiya, çətinliklər)
- Təklif olunan həll yolu nədir? (hipotezlər, əsas fikir)
- Problem və ya həll sizin diqqətinizi çəkirmi?
- Məqalədə nəyə nail olunur? (əsas töhfə, mühüm analiz nəticələri)
- Əgər bu problemi həll etsəniz, başqa (yaxud daha yaxşı) həll yolları haqqında düşünə bilərsinizmi?

Giriş

Başlığı ilə oxucunun maraq və diqqətini cəlb edən elmi məqalənin xülasəsindəki məlumatlar oxucuda məqaləni tam oxumağın faydalı olacağı təəssüratını yaradırsa, bu qərarı verdikdən sonra oxumağa girişdən başlamaq lazımdır. Giriş hissəsində tədqiqatın aparılma səbəbi izah edilir. Bu hissə, adətən, mövcud məlumatlardan və nəzərdən keçirilən mövzu ilə bağlı əvvəlki araşdırmalardan bəhs etməklə başlayır. Tipik olaraq giriş ədəbiyyatdakı boşluqların müəyyən edilməsi və bu boşluqların tədqiqatçını yeni araşdırma aparmağa necə stimullaşdırdığı ilə yekunlaşır. Yaxşı giriş tədqiqat üçün lazımi arxa plan təmin etməlidir. Məqsəd və vəzifələr, adətən, girişin sonunda qeyd olunur. Oxucu, həmçinin girişdə tədqiqat hipotezlərinin ifadə edilib-edilmədiyini müəyyən etməli və daha sonra müzakirə hissəsində onlara cavab verilib-verilmədiyini yoxlamalıdır (Subramanyam, 2013). Giriş həm də məqalədə edilən istinadların olduğu hissədir ki, bura yeni məlumatların təqdim edilməsi baxımından deyil, arxa plan məlumatlarının birləşdirilməsi baxımından ən informativ hissədir (Siegel, 2014).

Yəni giriş hissəsində biz "bu məqalə nədən bəhs edir?" sualına deyil, "bu məqalə hansı problemləri həll etməyə xidmət edir?" sualına cavab axtarırıq. Bu bizə araşdırmanın nə məqsədlə edildiyinə fokuslanmağımıza kömək edir. Biz həmin suala cavabı giriş hissədə axtarıb tapırıq (Raff, 2014).

Girişə nəzər yetirərkən aşağıdakı sualları cavablandırmalı və özümüzdə qeydlər etməliyik:

- Arxa plan məlumatları başa düşülürmü?
- Bu sahədə əvvəllər hansı işlər görülüb?
- Bu araşdırma əvvəlki müvafiq araşdırmalara uyğun gəlirmi?
- Hansı təkmilləşdirmələrlə/genişləndimələrlə yeni töhfələr verilir?
- Bu tədqiqatın əsas fərziyyəsi və hipotezləri nələrdir? Onlar etibarlı görünürmü?
- Mövzuya yanaşma məhdudiyyətləri nələrdir?
- Bu məqalənin yenilikləri/güclü tərəfləri hansılardır?
- Müəlliflərin fikrincə, bundan sonra nə etmək lazımdır?
- İstinad edilən ədəbiyyatlar müasirdirmi?
- Müəlliflər yalnız icmal məqalələrinə, yoxsa ilkin tədqiqat məqalələrinə istinad edir?
- Bu mövzu ilə bağlı yazılmış əsas məqalələrə istinad etməyi nəzərdən qaçırıblarmı? (Madooei, 2014; Moran, 2024).

Metod

Giriş hissəsi ilə tanış olan oxucu müəllifin tədqiqat suallarına necə və hansı metodlarla həll axtardığını tədqiqatın metodologiya hissəsində öyrənə bilər. Yəni burada giriş hissəsindəki suala axtarılan cavab üçün hansı eksperimentlərin aparıldığına şahid oluruq. Bu hissədə nisbətən texniki dildən istifadə olunduğu və analiz haqqında kifayət qədər detallara toxunulduğu üçün xüsusən bakalavriat səviyyəsində təhsil alanlara bir qədər çətin gələ bilər. Lakin mövzu ilə bağlı dərslərdən və ya təlimlərdən istifadə edən tələbələr bu hissədə aparılan proseduru asanlıqla qavraya və tədqiqatın yerinə yetirilmə praktikasını mənimsəyə bilərlər.

Metodologiya hissəsində eksperimentlərin (sınaqların) necə həyata keçirildiyinə dair texniki təfərrüatlar qeyd edilir. Tədqiqat məqalələrinin əksəriyyətində bütün təfərrüatlar nadir hallarda daxil edilir, lakin tədqiqatın necə aparıldığını anlamaq üçün kifayət qədər məlumatlara yer verilməsi əsas şərtlərdən biridir. Tədqiqata daxil edilən subyektlərin və ya respondentlərin sayı və onların təsnifatı, nümunələrin seçilmə üsulları, daxil edilmə meyarları (kimlər ola bilər) və xaric edilmə meyarları (kimlər ola bilməz) və seçilmiş dəyişənlər haqqında məlumat bu hissəni oxumaqla əldə edilə bilər (Subramanyam, 2013). Bəzi tədqiqat məqsədləri üçün 10 nümunə kifayət etsə də, xüsusən kəmiyyət tədqiqatlarında bu say tədqiqatın hədəf kütləsinin ümumi sayına nisbətdə müəyyən edilməlidir. Oxucu, eyni zamanda məlumat toplanması üçün istifadə olunan vasitələr və əldə edilən xam məlumatların analiz prosedurları ilə də məhz bu hissədə tanış olur.

Oxucu metodologiya hissəsini oxuduqca özündə aşağıdakı suallara dair qeydlər aparmalıdır:

- Məqalədə hipotezlərə necə cavab axtarılıb və tapılıb?
- Bunun üçün hər hansı bir metod tövsiyə edilirmi, bu hal əsaslıdırmı? Yəni analiz üçün işə yarayırmı?
- Metod(lar) eksperiment məqsədləri üçün doğru seçilibmi?
- Metodları izah etmək üçün əvvəlki araşdırmalara istinad edilibmi? Əgər belədirsə, nə edildiyindən əmin olmaq üçün orjinal məqalənin əldə edilməsi və oxunması tövsiyə olunur.
- Nümunə kütlə və ya seçilənlər necə seçilib və kateqoriyalaşdırılıb?
- Hansı dəyişənlər ölçülüb?
- Məlumat toplamaq üçün hansı vasitə (üsul) və alətlərdən istifadə edilib? Onlar tədqiqatın metoduna uyğun gəlirmi?
- Hansı statistik üsullar/testlər tətbiq edilib? Qiymətləndirmə üçün onlar uyğundurmu?
- Ümumilikdə metodologiyada hər hansı eksperimental/analitik xəta varmı?
- Müəllif(lər) tapdığı həllərin işə yaradığını necə təsvir və sübut edir? (Moran, 2024, Madooei, 2014)

Tədqiqatın analizindən əldə edilənlər və nəticələr

Bu bölmədə tədqiqatçılar toplanmış informasiyaların analiz edilməsi ilə əldə olunan məlumatlar haqqında rəqəmlər, cədvəllər və ya qrafiklər şəklində təfərrüatları göstərirlər. İdeal olaraq, statistik təhlillər təqdim olunsa da, məlumatların detallı şərhi bu bölmədə təqdim edilməməlidir. Oxucu yazının bu seqmentini diqqətlə nəzərdən keçirməli və nəticələrin etibarlılığının (həmin vaxta qədər eyni nəticələr) və həqiqiliyinin (ölçülməsi lazım olanı ölçmək) olub-olmadığını öyrənməlidir. Əhəmiyyətli nüans odur ki, tədqiqatın əvvəlində mövcud olan bütün subyektlərin tədqiqatın sonunda nəzərə alınıb-alınmadığını yoxlamaq lazımdır. Əgər burada inkaredici cavab alırıqsa, oxucu hər hansı izahatın olub-olmadığını yoxlamalıdır. Statistik cəhətdən əhəmiyyətli olan və əhəmiyyətli olmayan nəticələr müəyyən edilməlidir. Təhlil üçün düzgün statistik testdən istifadə olunub-olunmadığına və tədqiqat üçün əhəmiyyət səviyyəsinin olub-olmadığına da diqqət yetirmək lazımdır. Statistik testin seçimini qiymətləndirmək üçün yoxlanılan hipotezin başa düşülməsi lazımdır. Bütün bunlar haqqında özümüzdə qeydlər apararkən tədqiqat nəticələrinin tədqiqat suallarını cavablandırıb-cavablandırmadığını müəyyən edirik. Yəni sadəcə müəllifin şərhləri istiqamətində deyil, eyni zamanda nəticələr haqqında şəxsi şərhlərimizə görə də qeydlər aparmalıyıq. Bu qeydləri apararkən aşağıdakı suallara cavablar axtarmalıyıq:

- Hipotezlər praktiki olaraq ölçülübmü?
- Analiz nəticələri məntiqlidirmi? Yəni əldə edilən nəticələr müəlliflərin istinad etdiyi ədəbiyyatlardakı nəzəriyyələrə uyğun gəlirmi?
- Analizlərdən əldə edilən əsas tapıntılar nələrdir?
- Əldə edilən əsas tapıntılar inandırıcı dəlillərlə dəstəklənirmi?
- Analiz nəticələri unikal, yeni və qeyri-adidirmi və ya həmin sahədəki digər araşdırmalara dəstək verirmi?
- Tədqiqatın əvvəlində bəhs edilən bütün subyektlər (iştirakçılar) tədqiqatın sonunda da nəzərə alınıbmı?
- Nəticələrin etibarlılığı varmı və ya ölçülübmü?
- Nəticələrin həqiqiliyi varmı və ya ölçülübmü?
- Hansı analiz nəticələri statistik olaraq əhəmiyyətlidir?
- Hansı analiz nəticələri statistik cəhətdən əhəmiyyətsizdir?
- Cədvəllərin/qrafiklərin başa düşülməsi asandırmı?
- Müəlliflərin qiymətləndirmədiyi və ya şərh etmədiyi məlumatların alternativ şərhi varmı?
- Müəlliflər tədqiqatın əvvəlində edəcəklərini vurğuladıqları təhlilləri ediblərmi? (Raff, 2014; Madooei, 2014; Purugganan, 2004)

Elmi nəşrlərdə geniş istifadə olunan bəzi statistik testlər aşağıdakılardır (Subramanyam, 2013):

Təsviri statistika:

- Orta, median, diapazon və standart sapma,
- Cədvəllər/qrafiklər,
- Faizlər,
- Həssaslıq və spesifiklik.

İnferensial statistika (hipotez testi):

- Parametrik testlər (kəmiyyət dataları üçün)

– Normal curve test (*Z* testi) – iki nümunə ortalamasının və ya nisbətinin müqayisəsi;

– Tələbə *t* testi – iki məlumat qrupunun orta dəyərləri arasında fərqlərin test edilməsi;

– Uyğunlaşdırılmamış *t* testi – iki müstəqil nümunə;

– Uyğunlaşdırılmış *t* testi – uyğunlaşdırılmış və ya eyniləşdirilmiş nümunələr,

– Variasiya analizi – üç və ya daha çox qrupda ortalamaları müqayisə etmək;

– Pearson korrelyasiya əmsalı – iki dəyişən arasındakı əlaqənin gücünü test etmək üçün;

– Xətti reqressiya – bir və ya bir neçə digər ölçülmüş dəyişənin dəyərinə əsaslanaraq bir dəyişənin dəyərini proqnozlaşdırmaq üçün.

- Qeyri-parametrik testlər (kəmiyyət dataları üçün)

– Wilcoxon işarəli sıralar testi;

– Mann-Whitney sıra cəmi testi (iki müstəqil qrup);

– Kruskal-Wallis testi (üç və ya daha çox qrupu müqayisə etmək üçün).

- Qeyri-parametrik testlər (keyfiyyət dataları üçün)

– Chi-kvadrat testi (bir neçə qrup və bir neçə nəticə, uyğun gələn datalar);

– McNemar testi (bir neçə qrup və bir neçə nəticə, uyğunlaşdırılmış datalar);

– Fişerin dəqiq testi (iki qrup, iki nəticə).

Müzakirə

Bu, tədqiqat suallarının cavablandırıldığı, məlumatların (əldə edilmiş analiz nəticələrinin) təhlili və şərhinin yazıldığı ən vacib hissədir. Adətən, tədqiqat nəticələri digər tədqiqatlarla müqayisə olunur, onların hansı aspektlərdə fərqli və ya oxşar olduğu izah edilir. İdeal olaraq, müzakirə zamanı heç bir yeni məlumat təqdim edilməməli və digər bölmələrdən heç bir məlumat və ya cümlə təkrarlanmamalıdır. Bundan əlavə, bu bölmədə tədqiqatın müxtəlif güclü və zəif yönləri/çatışmazlıqları müzakirə edilir, əlavə tədqiqata ehtiyac duyulan cəhətlər (yönlər) haqqında təkliflər verilir. Nəzərə almaq lazımdır ki, müzakirələr müəlliflərin şərhləri və mülahizələridir, mütləq faktlar deyil.

Yenə, bir qayda olaraq, bu hissənin də oxunması zamanı öz qeydlərimizi aşağıdakı suallara cavablar axtararaq edirik:

- Nəticələr tədqiqat sualına cavab verirmi?
- Müəlliflər analiz edilmiş datalarla bağlı hansı şərhləri veriblər?
- Müəlliflər şərhlərində obyektivliyi təmin edə biliblərmi?
- Dataların analizi tədqiqat sualına uyğundurmu?
- Digər tədqiqatlarla müqayisədə bu nəticələrin fərqli və ya oxşar cəhətləri nələrdir?
- Tədqiqatın güclü tərəfləri və məhudiyyətəri nələrdir?
- Tapıntıların dataların əhatə dairəsindən kənarda hər hansı ekstrapolyasiyası (mövcud məlumatlardan kənar gələcəklə bağlı təxmin) varmı?
- Cavablanmamış hər hansı bir sual qalıbmı? (Subramanyam, 2013)

Nəticə hissəsi əvvəldə oxunsa da, ilkin qənaətimizin doğru olub-olmadığını təsdiqləməkdən ötrü axırda onu ehtiyat üçün yenidən oxumaq olar. Nəticə oxucuya əvvəlcə məna kəsb etməyibsə, bütün məqaləni nəzərdən keçirdikdən sonra məntiqli gələ bilər. Bəzən tədqiqatın nəticələri müzakirə hissəsinə daxil edilir və onları tapmaq asan olmaya bilər.

Yekun nəticə

İngilis dilində istifadə olunan “conclusion” sözü Azərbaycan dilində nəticə mənasına gəlir. Ancaq tərcümə edilərkən onların mənası çox vaxt results sözünün mənası ilə qarışdırılır. Belə ki, ingilis dilində yazılan məqalələrdə “conclusion” kimi ifadə edilən sözün mənası bəzən “results” sözünün mənası ilə eyniləşdirilir. Lakin nəzərə alaq ki, “conclusion” dedikdə, məqalənin əsas nəticələrinin ümumiləşdirilərək müxtəsər halda ifadə edilməsi nəzərdə tutulur. “Results”

isə analizlərdən əldə olunanların şərh edilərək ifadəsi deməkdir. İngiliscə "conclusion" kimi yazılan tədqiqatın yekun nəticəsi analizlərdən əldə edilən nəticələri ("findings") və onların şərhləri ("results") ilə birlikdə ümumiləşdirən bəyanat deməkdir. Burada müəllif öz çalışmasındakı analiz nəticələrini və ya analizin müxtəsər halını təqdim edir. Eyni zamanda, müəllif tədqiqatın öz çalışma sahəsinə necə töhfə verdiyinə dair izahdan bəhs edir. Yekun nəticəni oxumaqla biz tədqiqatın orijinal tədqiqat sualına cavab verib-vermədiyini görə, müəlliflərin tədqiqatlarında növbəti addımlar kimi nələri tövsiyə etdikləri ilə tanış ola bilərik.

Nəticə ilə bağlı mühüm nüanslara dair məlumatları aşağıdakı suallara cavab axtarıb taparaq əldə edə bilərik:

- Müəllif(lər)in gəldiyi qənaət nədir?
- Müəllif(lər)in qənaətləri bildirilən məlumatlara (işlənmiş datalar) və aparılan analizlərə əsaslanıbmı?
- Gəlinən qənaət ağlabatan və məntiqlidirmi?
- Burada təqdim olunan ideyaların spesifik tətbiqləri nələrdir?
- Tədqiqatın nəticələri başqa kontekstdə tətbiq oluna bilərmi?
- Bu tədqiqatın gələcək istiqaməti nədir?
- Nəticələr praktikada və ya sonrakı tədqiqatlar üçün faydalı olacaqmı?
- Ümumiyyətlə, tədqiqatın həyata keçirilməsinin töhfəsi olubmu?
- Oxunan tədqiqat məqaləsinin elmi işinizdə istifadə edə biləcəyiniz hər hansı bir yönü varmı?
- Oxuduğunuz elmi məqaləni həmin mövzuda daha əvvəl oxuduğunuz digər bənzər tədqiqatlarla necə əlaqələndirirsiniz?
- Oxuduğunuz məqalədə oxucu olaraq sizin cavabsız qalan suallarınız varmı? (Subramanyam, 2013; Madooei, 2014)

Ədəbiyyat

Məqalədə istifadə edilən mənbələr mətndəki abzaslarda istinad kimi göstərilir. Həmin istinad mənbələrinin detalları isə ədəbiyyat siyahısında göstərilir. Hər bir elm sahəsinin öz istinad qaydaları olduğu kimi, hər jurnalın da öz yazı standartları vardır. Ədəbiyyat siyahısında, əsasən, istinad edilən müəlliflərin kitabları, jurnal məqalələri, konfrans materialları, dataların mənbələri, etibarlı internet resursları və digər materiallar qeyd olunur. Oxucu mətndə istinad olunanların ədəbiyyat siyahısında, ədəbiyyat siyahısında göstərilən mənbələrin isə mətndə istifadə edilib-edilmədiyinə diqqət etməlidir. Beynəlxalq indeksli jurnalların xüsusi diqqət etdikləri standartlardan biri məhz bu məqamla bağlıdır. Yəni müəllifin nəzəri və konseptual əsaslandırma üçün (giriş və ədəbiyyat icmalı hissəsində) istifadə etdiyi cümlələr mütləq şəkildə istinadları ilə birlikdə qeyd edilməlidir. Əks halda, mətn daxilində heç bir istinadın qeyd edilmədiyi elmi məqalənin ədəbiyyat siyahısındakı mənbələr qeyd olunsa belə, indeksli jurnal redaksiyaları tərəfindən həmin məqalələrin əhəmiyyət dərəcələri məqbul hesab edilmir.

Oxucu ədəbiyyata nəzər saldıqda aşağıdakı suallara cavab axtarmalıdır:

- İstinadlar jurnalın tələbinə uyğun formatda verilibmi?
- Bütün sitatlar düzgündürmü?
- Mətndə bütün istinadlar göstərilibmi?
- İstifadə edilən mənbələr aktual və etibarlıdırmı?
- Mənbələrin sayı məqalənin həcminə uyğun gəlirmi? (Subramanyam, 2013)

Nəticə

Getdikcə genişlənən biliklərə yiyələnmək və daha yaxşı diaqnoz, proqnoz, eləcə də problem həlli üçün kifayət qədər məlumatlı olmaq lazımdır. Bunun üçün elmi ədəbiyyatı oxumaq əsas şərtdir. Çoxlu jurnal və məqalələrin olduğunu nəzərə alsaq, bu yazıları oxumaqdan ötrü sürətli, məqsədyönlü, effektiv və faydalı metoda nail olmaq üçün planlı iş rejiminin müəyyənləşdirilməsi çox vacibdir. Məqalədə elmi məqalələri seçmək və daha yaxşı başa düşmək üçün onları sistemli və effektiv oxumaq qaydasından bəhs edilir. Bu istiqamətdə yazılmış ədəbiyyatların sadə, səmərəli və məntiqli icmalı təqdim olunub.

Elmi məqalələrin düzgün oxunması yalnız mövcud elmi tərəqqiləri izləməyə deyil, təqdim olunan nəticələrin tənqidi qiymətləndirilməsinə və gələcək araşdırma istiqamətlərinin müəyyənləşdirilməsinə imkan verir. Ən aktual elmi tərəqqiləri izləmək üçün yalnız giriş, nəticə və müzakirə hissələrini və ya məqalənin xülasəsini oxumaq tədqiqatı hərtərəfli araşdırmadan nəticələrin düzgün olduğunu qəbul etmək riski yaradır. Bu səbəbdən məqalədən maksimum yararlanmaq üçün, hər şeydən əvvəl, jurnal/məqalə seçiminə diqqət edilməlidir.

Burada xüsusi olaraq tövsiyə etmək istəyirik ki, elektron şəraitdə seçilən məqalə çap edilərək kağızdan oxunduqda daha səmərəli nəticə əldə olunur. Oxumaq sadəcə bədii ədəbiyyat və ya roman mütaliəsi kimi həyata keçirilməməlidir. Mütləq əsas məqamların altından xətt çəkilməli, fosforlu karandaşlarla rənglənməli və ya kağızın kənarında qeydlər aparılmalıdır. Xüsusilə başa düşmədiyimiz terminləri və ya müəllifə vermək istədiyimiz sualları qeyd etməli, məqalədəki rəqəmləri, diaqramları və şəkil təsvirlərini diqqətlə nəzərdən keçirməliyik. Məqalədə istinad edilən, lakin daha əvvəl oxumadığımız mənbələrin adlarını daha sonra oxumaq üçün qeyd etməliyik. Ümumiyyətlə, oxuma prosesində məqalə təhqiqatçı nəzərlə təhlil edilməlidir. Metodologiya hissəsinin təhlil edilməsi məqalənin töhfəsi və elmi çərçivəsinin qiymətləndirilməsi baxımından ən önəmli məqamdır; xüsusən də müəllifin iddia etdiyi hipotezlərin ölçülməsi, ölçülən və ya müşahidə edilən nüansların izah edilməsi. Eksperiment (sınaq) və ya müşahidə nəticələrini məqaləyə yazmaq asandır. Önəmli olan bunların nə məna ifadə etdiyini, edilən ölçmə və ya müşahidələrdə xətanı ayırd etmək üçün kifayət qədər tədbir görüldüyünü, ölçmələrin standartlara uyğunluğunu, ölçmə vasitələrinin haradan əldə edildiyini, etibarlılığını və həqiqiliyini izah edə bilməkdir. Analizlərdən əldə olunan nəticələrə nəzər saldığımız zaman diqqət etməliyik ki, əgər statistikadan istifadə edilibsə, həmin statistikalar mütləq təhlil edilməlidir. Çünki statistika bəzən sui-istifadəyə məruz qala bilər. Tədqiqat prosesinin bu məqamında da geniş yayılmış başa düşülmə xətası mümkündür, çünki statistik olaraq məna ifadə etmək hər zaman praktikada mənalı olmaya bilər. Analiz edilmiş məlumatların təqdimat şəklinə də diqqət edilməlidir. Bəzən tədqiqatçılar öz araşdırmalarını daha yaxşı anlaşılsın deyə, çox fərqli formalarda təqdim edə bilərlər. Müəlliflər nəticələrin nə demək olduğunu düşünürlər? Siz onlarla razısınızmı, onları şərh etmək üçün hər hansı bir alternativ yol tapa bilərsinizmi? Müəlliflər öz araşdırmalarında hər hansı zəif cəhətləri müəyyən edirlərmi? Müəlliflərin gözdən qaçırdığı bir şey görürsünüzmü? (Onların səhvsiz olduqlarını düşünməyin!) Növbəti addım olaraq nə etməyi təklif edirlər? Bütün bu suallara cavab tapdıqdan sonra əvvələ qayıdaraq xülasəni yenidən oxuyun. Daha sonra ümumilikdə müəlliflərin məqalədə ifadə etdikləri ilə xülasədəki məlumatlar qarşılaşdırılaraq onların uyğun gəlib-gəlmədiyi yoxlanılır.

Elmi-tədqiqat məqalələrinin hərtərəfli təhlillər aparılaraq oxunma qaydaları haqqında məlumat verdiyimiz bu tədqiqat elmi məqalə oxumaq və yazmaqla bağlı sonrakı empirik çalışmalara zəmin mahiyyəti daşıyır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Fox, G.C. (2005). How to Read a Paper, Reflexiones Económicas.

2 Karen, R. (2010). Reading Games: Strategies for Reading Scholarly Sources, Writing Spaces: Readings on Writing. Volume 2.

3 Keshav, S. (2013). How to Read a Paper. http://blizzard.cs.uwaterloo.ca/keshav/home/Papers/data/07/paper-reading.pdf

4 Madooei, A. (2014). The Art of Reading Research Papers. School of Computing Science Simon Fraser University.

5 Mitzenmacher, M. (2014). How to read a research paper. Harvard University Press. http://www.eecs.harvard.edu/~michaelm/postscripts/ReadPaper.pdf

[6] Moran, E. (2024). How to Read a Scientific Paper. https://bitesizebio.com/11060/how-to-read-a-scientific-paper/
[7] Purugganan, M., Hewitt, J. (2004). How to Read a Scientific Article. Rice University.
[8] Raff, J.A. (2014). How to read and understand a scientific article. University of Kansas, doi: 10.13140/2.1.2665.4086
[9] Siegel, R. (2014). Reading Scientific Papers. http://web.stanford.edu/~siegelr/readingsci.html
[10] Sözbilir, M. (2009). Ders notları. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
[11] Subramanyam, R.V. (2013). Art of reading a journal article: Methodically and effectively. Journal of Oral and Maxillofacial Pathology, 17(1), 65-70. https://wac.colostate.edu/docs/books/writingspaces2/rosenberg—reading-games.pdf
[12] Ünar, E., Yıldız, İ., Varkal, M.A. (2015). Bilimsel Bir Makale Nasıl Hızlı Okunur ve Anlaşılır? Çocuk Dergisi, 15(1):1-2, doi:10.5222/j.child.2015.001

AZƏRBAYCANDA LAYİHƏ ƏSASLI ÖYRƏNMƏ: TƏCRÜBƏLƏR VƏ ÇAĞIRIŞLAR

ELNUR PAŞAYEV
Xəzər Universitetinin doktorantı, "ElcPro" müəllim hazırlığı mərkəzinin direktoru. E-mail: epashayev6490@ada.edu.az
https://orcid.org/0009-0006-3898-9872

Məqaləyə istinad:
Paşayev E. (2025). Azərbaycanda layihə əsaslı öyrənmə: təcrübələr və çağırışlar. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 57-68

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.014

ANNOTASİYA

Layihə əsaslı öyrənmə şagirdlərin fəallığını, müstəqilliyini və tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək məqsədilə geniş şəkildə istifadə olunan innovativ yanaşmadır. Lakin onun Azərbaycanın ibtidai təhsilində tətbiqi hələ də kifayət qədər araşdırılmayıb. Bu araşdırmanın məqsədi layihə əsaslı öyrənmə metodunun qabaqcıl məktəblərdə tətbiqini, qarşılaşılan çətinlikləri və mümkün həll yollarını öyrənməkdir. Keyfiyyətə əsaslanan tədqiqat yanaşması çərçivəsində müəllimlər, koordinatorlar və məktəb rəhbərləri ilə yarı-strukturlaşdırılmış müsahibələr aparılıb. Nəticələr şagirdlərin maraqlarına uyğun qısamüddətli layihələr və müəllimlər üçün təlimlər kimi strategiyaların effektiv olduğunu göstərir. Bu araşdırma layihə əsaslı öyrənmə təcrübələrinin təkmilləşdirilməsi üçün əhəmiyyətli təkliflər təqdim edir.

Açar sözlər: Layihə əsaslı öyrənmə, ibtidai təhsil, şagird fəallığı, interaktiv strategiyalar, tədris metodikası.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 09.01.2025
Qəbul edilib: 17.02.2025

PROJECT-BASED LEARNING IN AZERBAIJAN: PRACTICES AND CHALLENGES

ELNUR PASHAYEV
PhD student at Khazar University, Director of the "ElcPro" Teacher Training Centre. E-mail: epashayev6490@ada.edu.az
https://orcid.org/0009-0006-3898-9872

To cite this article:
Pashayev E. (2025). Project-Based Learning in Azerbaijan: Practices and Challenges. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 57-68

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.014

Article history
Received: 09.01.2025
Accepted: 17.02.2025

ABSTRACT

Project-Based Learning (PBL) is widely used as an innovative approach to enhance student engagement, autonomy, and critical thinking skills. However, its application in primary education in Azerbaijan remains underexplored. This study investigates PBL practices, challenges, and solutions in pioneering schools that adopted PBL. Semi-structured interviews were conducted with teachers, coordinators, and school principals using a qualitative research approach. Findings reveal that strategies such as short-term projects tailored to student interests and teacher training are effective. This research provides valuable recommendations for improving PBL practices.

Keywords: Project-Based Learning, primary education, student engagement, interactive strategies, teaching methodology.

Background: Project-Based Learning (PBL) has emerged as an innovative teaching approach designed to foster student engagement, autonomy, and critical thinking skills. Despite its global popularity, the implementation of PBL in primary education within Azerbaijan remains underexplored. This study focuses on the PBL practices in the schools, which are the pioneering institutions to adopt the mentioned method in Azerbaijan, with a particular emphasis on English-medium classes.

Purpose: The purpose of this case study was to investigate how PBL is applied in primary education in Azerbaijan, identify the challenges encountered by teachers and students during its implementation, and propose strategies to overcome these challenges. The research also aimed to assess the effectiveness of these strategies in enhancing collaboration, communication, and student engagement.

Methods: A qualitative research design was employed, incorporating classroom observations, semi-structured interviews with teachers and administrators, and document analysis. The sample included three PBL teachers, two of three coordinators, and the school principal of Landau School, focusing on third- and fourth-grade students. Data were analysed thematically to extract key patterns and insights.

Findings: The study revealed that PBL promotes a student-centred, collaborative learning environment. However, challenges such as time management, inconsistent lesson planning, low student motivation, and group formation difficulties were identified. Strategies such as short-term projects, frequent regrouping of students, integration of technology, and teacher training were highlighted as effective solutions. The findings emphasize the importance of aligning PBL activities with student interests and providing adequate support for teachers through training and resources.

Significance: This research contributes to the limited literature on PBL in Azerbaijan and offers practical insights for educators and policymakers. The development of a teacher's handbook based on the findings further underscores the study's applicability, providing actionable strategies to enhance PBL practices in primary education.

INTRODUCTION

The contemporary educational landscape demands innovative approaches that equip students with 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and creativity. Project-Based Learning (PBL) has emerged as one such approach, offering a student-centred, inquiry-based framework for learning. Unlike traditional teaching methods, which often prioritize rote memorization and passive learning, PBL engages students in exploring complex, real-world problems, culminating in the creation of meaningful products or solutions. This approach fosters active participation, autonomy, and collaboration, essential skills for success in a globalized world (Thomas, 2000; Bell, 2010).

In Azerbaijan, the transition from traditional Soviet-influenced education system to modern, global standards has been a gradual process. Despite increasing interest in innovative pedagogies, there is limited empirical research on the implementation and outcomes of PBL in Azerbaijani schools. The private schools stand out as pioneers, having integrated PBL as a core teaching method in its English-medium primary classes since 2019. The schools aim to provide students with a learning environment that mirrors global standards by encouraging autonomy, teamwork, and creativity.

The purpose of this study is to examine the application of PBL in primary education in schools, focusing on its practices, challenges, and the strategies employed to overcome them. Specifically, the research investigates how teachers facilitate group and pair work, the challenges they encounter in fostering student collaboration and engagement, and the strategies implemented to address these issues. Additionally, the study contributes to bridging the gap in literature on PBL in the Azerbaijani context, offering insights that can inform educational practices and policies across the region.

The significance of this research lies in its potential to provide actionable strategies for educators and administrators in Azerbaijan. By exploring the nuances of PBL implementation in a local context, this study aims to support the broader adoption of this pedagogical approach, ultimately enhancing the quality of primary education and aligning it with international standards.

This paper is structured as follows: the literature review outlines the theoretical foundations of PBL, its features, and common challenges; the methodology section details the research design and data collection processes; the findings and discussion present insights from schools; and the conclusion offers recommendations for future research and practice.

LITERATURE REVIEW

1. Introduction to Project-Based Learning

Project-Based Learning is an innovative, student-centred instructional approach designed to equip learners with 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, creativity, and teamwork (Bell, 2010). It contrasts with traditional teacher-centred methods by emphasizing student autonomy and collaborative learning to address real-world problems. According to Almulla (2020), PBL creates an environment where learners actively engage with their interests and needs through authentic activities, fostering motivation and practical application of knowledge.

John Dewey's philosophy of experiential learning underpins the theoretical foundation of PBL, emphasizing the importance of learning through doing (Dewey, 1938). Similarly, William Heard Kilpatrick's project method advocates centring educational content around student-driven projects (Kilpatrick, 1918).

2. Features, Components, and Outcomes of PBL

The defining features of PBL include its focus on authentic, real-world problems; its reliance on collaboration; and its culmination in tangible final products. These features make PBL a comprehensive learning approach that aligns with global educational goals. When effectively implemented, PBL leads to significant positive outcomes, including enhanced academic performance, improved communication skills, greater collaboration, and the development of critical thinking abilities (Bell, 2010; Fragoulis, 2019).

3. Challenges in PBL Implementation

- *Student-Related Challenges:* Some schoolchildren struggled with group collaboration and communication, leading to unequal participation. For example, students frequently preferred working with friends or same-gender peers, which required teachers to intervene and maintain balanced group dynamics (Carmen et al., 2020). Additionally, low motivation among a few students resulted in passive participation, such as copying information from the internet without analysis or meaningful engagement (Almulla, 2020).
- *Teacher-Related Challenges:* Teachers encountered difficulties in managing time effectively, especially when students required extra guidance to complete projects within allocated timeframes (Kalabzova, 2015). Designing engaging and relevant lesson plans was another issue, as the pre-designed term plans often limited flexibility. For instance, teachers reported that some activities in the term plans did not align well with students' interests, leading to disengagement (Bell, 2010).
- *Institutional Challenges:* According to the interviews, the school administration faced organizational challenges, such as providing adequate teacher training and resources. While schools offered free training and access to technological tools like individual computers, the preparation of authentic and engaging resources remained a time-intensive task for teachers (Almulla, 2020).

4. Strategies for Effective PBL Implementation

To address these challenges, research has identified several effective strategies employed at the schools:

- *Student-Centred Strategies:* Teachers allowed

students to select from multiple project topics to increase engagement (Bell, 2010). For example, during projects on environmental sustainability, students chose between topics like deforestation, endangered species, and ecosystem protection.

• *Teacher Development:* The administration provided training programs to enhance teachers' PBL facilitation skills (Almulla, 2020). Incentives such as promotions and acknowledgment on a "success board" further motivated teachers to excel in their roles.

• *Classroom Practices:* Frequent regrouping of students and maintaining gender balance in groups helped foster collaboration and reduce bias (Carmen et al., 2020). Additionally, the use of short-term projects and breaking down long-term tasks into smaller, manageable parts ensured that students remained focused and productive.

The literature also underscores the importance of using diverse and authentic resources to enrich the PBL experience. Digital storytelling, for instance, was identified as an effective tool for engaging students and enabling creative.

5. Gaps in the Literature

It is also important to highlight one point that there is a significant gap in the existing literature: the lack of studies on PBL in primary schools within Azerbaijan. Most research focuses on secondary or higher education settings (Bell, 2010; Almulla, 2020), leaving the challenges and strategies for younger learners largely unexplored. Furthermore, limited attention has been given to the cultural and institutional factors that influence PBL implementation in non-Western contexts. By addressing these gaps, this study contributes valuable insights into the practical application of PBL in Azerbaijan, serving as a model for similar contexts.

6. Conclusion of Literature Review

This literature review demonstrates the theoretical and practical relevance of PBL, its core features, and the challenges associated with its implementation. By integrating findings from global research and this research, it provides a comprehensive foundation for understanding the nuances of PBL. The next sections will delve deeper into the methodology, findings, and implications of this study, offering actionable recommendations for educators and policymakers.

METHODOLOGY

Introduction

This study employed a qualitative research design to explore the implementation of Project-Based Learning (PBL) in primary education in Azerbaijan. The qualitative approach was chosen for its ability to capture the depth and complexity of participants' experiences and perspectives. By focusing on the context-specific nuances of PBL, this methodology provides insights into the challenges and strategies associated with its application.

Research Design

The study adopted an interpretive paradigm, which emphasizes understanding phenomena through participants' meanings and experiences. This approach allowed the researchers to investigate how teachers and administrators perceive and practice PBL. Data were collected using a combination of semi-structured interviews, classroom observations, and document analysis, ensuring a comprehensive understanding of the topic.

Research Sample and Participants

A non-probability, convenience sampling method was used to select participants due to their accessibility and relevance to the study's objectives. The study sampled two schools that had established Project-Based Learning (PBL) practices. Schools were selected based on their active implementation of PBL and willingness to participate in the study.

The sample included:

• *Three PBL teachers from grades 3 and 4,* chosen based on their experience with PBL and their availability for participation.

• *Two coordinators overseeing PBL implementation,* as this was the only two coordinators responsible for curriculum design and teacher support across the sampled schools.

• *The principals of the schools,* who provided insights into administrative challenges and institutional support for PBL.

Data Collection Methods

Multiple data collection methods were employed to enhance the credibility and depth of the findings:

• *Document Analysis:* Lesson plans, term plans, and worksheets related to PBL were analysed to understand how PBL principles were integrated into teaching materials. For instance, lesson plans included detailed objectives, activities, and resources designed to facilitate group and pair work.

• *Classroom Observations:* Observations were conducted in two third-grade and two fourth-grade classes, focusing on classroom interactions, group dynamics, and the facilitation of PBL activities. Observers took the role of passive participants to avoid influencing classroom behaviour. Observations highlighted aspects such as time management, resource utilization, and student participation.

• *Semi-Structured Interviews:* Semi-structured interviews were conducted with teachers, the coordinators, and the principal (since two schools have one principle, but each school has one coordinator) to gather in-depth insights into their experiences with PBL. Questions addressed teaching strategies, challenges, and the perceived effectiveness of PBL. For example, teachers shared their strategies for allowing students to choose project topics, which improved engagement and collaboration.

Data Analysis

Thematic content analysis was used to analyse the data collected from multiple sources, including interviews, classroom observations, and document analysis. The process involved:

• *Interviews:*

— Transcribing interview recordings and field notes.

— Coding responses to identify recurring themes and patterns.

— Grouping the codes into broader categories such as "Challenges," "Strategies," and "Outcomes."

— Interpreting findings in relation to the research questions and existing literature.

• *Classroom Observations:*

— Reviewing observation notes to identify key behaviours and interactions related to PBL.

— Categorizing observations based on engagement levels, teacher facilitation, and student collaboration.

— Comparing observed practices with interview responses to triangulate findings.

• *Document Analysis:*

— Examining lesson plans, project guidelines, and term plans.

— Identifying recurring instructional strategies and challenges in PBL implementation.

— Comparing written materials with actual classroom observations to assess consistency.

This systematic approach ensured that the findings were grounded in the data while providing actionable insights.

Trustworthiness of the Study

To ensure the trustworthiness of the findings, the study adhered to the following strategies:

• *Triangulation:* Data were collected from multiple sources (documents, observations, and interviews) to corroborate findings.

• *Member Checks:* Participants reviewed summaries of their interview responses to verify accuracy and credibility.

• *Dependability:* Detailed documentation of the research process, including reflective journals, allowed for an audit trail that ensures transparency.

Ethical Considerations

Ethical principles were also upheld throughout the research. Participants provided informed consent, and their identities were anonymized to ensure confidentiality. The collected data were used solely for academic purposes, and participants were assured of their right to withdraw at any time.

Limitations

The study was limited to two schools and English-medium classes. The findings may not be generalizable to all schools in Azerbaijan due to the specific context and sample size. Furthermore, the research was conducted within

a limited timeframe, restricting the scope of data collection.

FINDINGS

The findings from this study provide a comprehensive understanding of the implementation of Project-Based Learning (PBL) in the schools. Data collected from document analysis, classroom observations, and interviews with teachers, the coordinators, and the principals revealed key insights into the structure, facilitation, and outcomes of PBL, as well as the challenges faced and strategies employed to address them.

1. Document Analysis

Analysis of lesson plans, term plans, and worksheets provided a detailed overview of how PBL was structured and implemented in the curriculum. Table 1 summarizes the documents analysed, including term plans for the third and fourth grades and specific lesson plans on topics like "Mean, Rude, or Bully" and "Global Goals: Life on Land".

To ensure alignment between planned instruction and actual classroom practice, these documents were compared with classroom observations. This allowed for an assessment of how lesson plans were implemented in real teaching settings and whether teachers adapted materials during instruction.

These documents highlighted the integration of collaborative tasks and authentic activities into lesson plans, demonstrating alignment with the principles of PBL. For example, lesson plans incorporated group projects, open-ended inquiry-based tasks, and real-world problem-solving activities, which reflect core PBL methodologies. Additionally, the use of student-led discussions and formative assessments reinforced student engagement and critical thinking.

However, inconsistencies between lesson plans and classroom implementation were observed due to varying teacher interpretations. While lesson plans emphasized student autonomy and peer collaboration, classroom observations revealed that some teachers maintained a more teacher-centred approach, occasionally limiting student-led exploration. Furthermore, some planned group activities were modified or shortened due to time constraints and classroom management challenges, reducing the intended impact of PBL strategies. These discrepancies indicate the need for further teacher training to ensure more consistent implementation of PBL principles.

Data collection for this study was conducted in May 2022, covering one full academic term. This timeframe allowed for an in-depth analysis of how PBL strategies were planned and executed in classroom settings.

2. Observations

Classroom observations provided valuable insights into PBL facilitation, student participation, and classroom dynamics. The observed lessons followed a structured format, beginning with lead-in activities such as open-ended questions or videos, followed by research, group discussions, and student presentations.

Table 1 Documents Analysed in the Study

Documents	Key Data Analysed
Term Plan for Grade 3 (2021–2022)	Topics and lesson objectives were identified.
Term Plan for Grade 4 (2021–2022)	Topics and lesson objectives were identified.
Lesson Plan: "Mean, Rude, or Bully"	Detailed objectives, activities, resources, grouping, and differentiation strategies.
Lesson Plan: "Global Goals"	Similar detailed lesson structures emphasizing group discussions and project creation.

Table 2 Classroom Activity Time Allocation

Activity	Allocated Time
Lead-In	5 minutes
Vocabulary	3 minutes
Exploring	6 minutes
Research	25 minutes
Presentation (per group)	10 minutes/group

• *PBL Structure:* The lesson plans included well-defined objectives, engaging lead-ins, and collaborative tasks. While the lessons emphasized pair and group work, the absence of field trips (planned in the lesson plans) due to pandemic restrictions in 2022 was a notable deviation.

• *Student Participation:* While most students demonstrated enthusiasm and engagement, some struggled with collaboration, preferring to work with friends or exhibiting low participation levels. Teachers actively intervened to address these issues by changing group dynamics and providing individual support.

• *Resources:* The school provided individual computers, audio-visual materials, and worksheets to support PBL activities. Teachers utilized diverse resources to create an engaging learning environment, though they noted challenges in sourcing authentic materials.

3. Interviews

Interviews with teachers, the coordinators, and the principal revealed both the strengths and challenges of PBL. Thematic analysis of the interviews identified four major themes:

• *PBL in the schools:* PBL has been a core teaching method in primary classes since 2019, supported by training programs for teachers. These trainings equipped educators with the skills needed to facilitate a student-centred and collaborative learning environment.

• *Differences from Traditional Approaches:* Participants highlighted that PBL fosters autonomy, teamwork, and critical thinking, distinguishing it from traditional methods. As one teacher noted, "Students learn group working, sharing, and collaboration skills more effectively through PBL.

Challenges in PBL Implementation

Several challenges were observed during the implementation of Project-Based Learning (PBL). One key issue was time management, as some students struggled to complete projects within the allocated timeframe. This often resulted in rushed work or unfinished tasks, affecting the overall quality of learning outcomes.

Another challenge was low student participation, with certain students remaining passive during group activities. In many cases, group work was dominated by more confident students, while others contributed minimally. Teachers found it difficult to ensure equal engagement from all students.

An additional concern was flexibility in lesson planning. While PBL encourages adaptability, teachers occasionally modified pre-designed plans to accommodate classroom needs. However, this sometimes led to discrepancies in content delivery, where different classes covered topics at varying depths or followed different instructional approaches. This lack of standardization made it difficult to measure student progress consistently.

Finally, there was limited student involvement in topic selection. In cases where students were not given choices, engagement levels were lower. Activities that did not align with student interests often resulted in reduced motivation and participation.

Strategies to Address These Challenges

To mitigate these challenges, teachers implemented several strategies to enhance the effectiveness of PBL. One effective approach was giving students the opportunity to choose from multiple project topics. This strategy significantly increased engagement by allowing learners to explore subjects that aligned with their interests.

Another solution was the use of short-term projects and breaking down long-term projects into smaller, manageable tasks. This helped address time management issues by ensuring

that students could complete their work in phases rather than struggling with large-scale assignments.

Teachers also closely monitored student progress and provided regular feedback to encourage active participation. By offering guidance throughout the learning process, they ensured that all students contributed meaningfully to group tasks.

Lastly, to promote collaboration, teachers incorporated participation and teamwork into grading criteria. This encouraged students to engage more actively in group projects, as their involvement directly impacted their overall performance.

Summary of Findings

The findings suggest that while PBL at promotes collaboration, autonomy, and critical thinking, its effectiveness is influenced by contextual factors such as student engagement, resource availability, and teacher preparedness. Table 3 provides a concise summary of participant perspectives, challenges, and strategies employed.

DISCUSSION

The discussion section interprets the findings of this study, aligning them with the research objectives and existing literature. This section examines how the challenges and strategies identified in the study contribute to the broader understanding of PBL implementation. Additionally, it explores the implications for educators, school administrators, and policymakers in Azerbaijan, offering recommendations for improving PBL practices.

The findings reveal that time management, student participation, and teacher adaptability significantly influence PBL effectiveness. These results align with studies by Bell (2010) and Almulla (2020), which highlight the importance of structured yet flexible project planning. However, unlike previous research in Western contexts, this study identifies institutional constraints and limited teacher training as key barriers in Azerbaijan, emphasizing the need for localized PBL support strategies.

By situating the findings within the existing body of research, this discussion provides a context-specific analysis of PBL in Azerbaijan. The implications of these findings suggest that teacher training, curriculum adaptation, and administrative support are essential for successful PBL integration.

1. PBL's Contribution to Learning in Azerbaijan

This study highlighted the transformative potential of PBL in Azerbaijani primary education. In these schools, PBL fostered a collaborative and student-centred learning environment, allowing students to develop essential 21st-century skills, such as critical thinking, problem-solving, and teamwork. These findings are consistent with global research on PBL (Bell, 2010; Thomas, 2000), which emphasizes its ability to bridge academic learning with real-world application. The use of technology and diverse resources at those schools further enhanced the learning experience, aligning with Almulla's (2020) assertion that PBL is an innovative and engaging teaching approach.

Table 3 Challenges and Strategies in PBL Implementation

Challenges	Strategies
Time Management	Short-term projects, task breakdown
Low Participation	Monitoring, feedback, participation grading
Flexibility in Lesson Planning	Collaborative planning among teachers
Lack of Student Interest	Offering topic choices, aligning activities

2. Challenges in PBL Implementation

The challenges identified in this study reflect common issues documented in PBL literature. For example:

• *Time Management:* The teachers struggled to ensure that students completed projects within the allocated time. The mentioned issue aligns with findings by Kalabzova (2015), who noted that PBL demands meticulous planning and time allocation.

• *Student Engagement and Collaboration:* Low participation by certain students and difficulties in group dynamics were significant barriers. These challenges resonate with Carmen et al. (2020), who identified collaboration and communication as critical issues in PBL classrooms.

• *Resource Preparation:* While the schools provided technological support, teachers reported challenges in preparing authentic and engaging materials. This observation is consistent with research emphasizing the need for adequate teacher training and resource availability to support PBL.

3. Strategies for Overcoming Challenges

The schools employed several innovative strategies to address these challenges:

• *Student-Centered Practices:* Allowing students to choose project topics significantly enhanced engagement and motivation. This strategy aligns with the principles of PBL, where student autonomy plays a central role.

• *Flexible Project Design:* Short-term projects and task breakdowns helped mitigate time management issues, supporting findings by Fragoulis (2019), who recommended using smaller, manageable projects for younger learners.

• *Teacher Development:* The schools' training programs and incentives for teachers contributed to their ability to facilitate PBL effectively. This finding underscores the importance of professional development in enabling teachers to adopt new pedagogical methods.

4. Comparison with Traditional Teaching Methods

The study highlighted the distinct advantages of PBL over traditional teaching methods. Teachers and administrators emphasized that PBL fosters student autonomy, collaboration, and real-world problem-solving skills, contrasting with the more passive, memorization-based nature of traditional approaches. Interview findings revealed that teachers found PBL more effective in helping students develop 21st-century skills, as it encourages independent research, teamwork, and creative thinking.

The school principal highlighted that PBL has been a core teaching approach since 2019, emphasizing the importance of structured teacher training programs to support its effective implementation. Additionally, the PBL coordinator at Ganjlik campus explained that lesson plan consistency and topic selection were ongoing challenges, requiring collaborative planning among teachers to maintain engagement and structure Project-Based Learning. These findings align with global research that positions PBL as a superior method for preparing students for real-world challenges (Bell, 2010; Almulla, 2020).

5. Cultural and Contextual Considerations

The study's focus on Azerbaijan adds a unique perspective to the PBL literature. While much of the existing research is based in Western educational contexts, this study underscores the adaptability of PBL to non-Western settings. However, the findings also highlight the importance of tailoring PBL to local contexts, including cultural preferences, institutional resources, and teacher readiness.

Cultural preferences played a significant role, as students in Azerbaijan often prefer structured, teacher-guided instruction, making the shift to a student-centred PBL approach challenging. Some teachers noted that parents expect traditional teaching methods, which can create resistance to fully implementing PBL.

In terms of institutional resources, while schools provided technological tools such as computers and projectors, access to customized PBL materials and teacher training remained limited. Teachers often had to adapt Western PBL models without sufficient localized resources, leading to inconsistencies in implementation.

Teacher readiness varied significantly. Some teachers embraced PBL and integrated it effectively into their lessons, while others found it difficult to balance curriculum requirements with the flexibility of PBL. Training programs were identified as crucial in ensuring that teachers felt confident in designing and facilitating PBL lessons Project-Based Learning.

6. Implications for Policy and Practice

The insights from the schools have significant implications for the broader adoption of PBL in Azerbaijan:

• *Policy Recommendations:* Educational policymakers should prioritize teacher training and resource provision to support PBL implementation. Incentive programs similar to those in the schools could motivate educators to embrace innovative teaching methods.

• *Practical Recommendations:* Schools should adopt flexible PBL models that accommodate local challenges, such as limited time and varying student motivation levels. Encouraging student participation in project planning can also enhance engagement and ownership of learning.

7. Limitations and Directions for Future Research

This study was limited to two schools, focusing on English-medium classes. Future research could expand to include a broader range of schools and subjects, exploring the scalability of PBL in diverse educational settings. Additionally, longitudinal studies could provide deeper insights into the long-term impacts of PBL on student outcomes in Azerbaijan.

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

Conclusion

This study explored the implementation of Project-Based Learning in Primary schools in Azerbaijan, highlighting its contributions, challenges, and strategies for success. The findings revealed that PBL fosters a collaborative, student-centred environment that enhances critical thinking, communication, and problem-solving skills. Teachers acted as facilitators, guiding students through well-structured, authentic activities aligned with real-world contexts. Students, in turn, demonstrated active participation, autonomy, and creativity, contributing to meaningful project outcomes.

However, the study also uncovered challenges, including time management, low student engagement in some cases, and inconsistencies in lesson planning. Institutional limitations, such as the need for extensive teacher training and resource preparation, further complicated the implementation process. Despite these obstacles, the schools employed effective strategies such as short-term projects, flexible task breakdowns, and the integration of student choices to enhance motivation and engagement.

This research contributes to the limited literature on PBL in Azerbaijan, offering insights into its practical application in primary education. By addressing the unique challenges faced in this context, the study provides a foundation for the broader adoption of PBL in Azerbaijani schools.

Recommendations

1. For Educators:

• *Enhance Student Engagement:* Teachers should provide students with options for project topics, aligning activities with their interests and real-world issues. For example, the students were motivated when they chose topics like deforestation or endangered species.

• *Utilize Diverse Resources:* Incorporate digital tools, audio-visual materials, and authentic tasks to enrich the learning experience. Teachers should also collaborate to share engaging lesson plans and materials.

• *Strengthen Group Dynamics:* Teachers should employ strategies such as rotating group members and maintaining gender balance to foster effective collaboration.

2. For School Administrators:

• *Provide Professional Development:* Regular training sessions should be organized to equip teachers with the skills needed to facilitate PBL effectively. Schools' practice of offering free training and acknowledging successful teachers can serve as a model.

• *Ensure Resource Availability:* Schools must

allocate sufficient resources, including access to technology and authentic materials, to support PBL activities.

• *Monitor and Support Teachers:* School leadership should provide consistent support through feedback and mentorship, ensuring that teachers are confident in applying PBL principles.

3. For Policymakers:

• *Promote PBL Adoption:* Develop policies encouraging the integration of PBL into the national curriculum, emphasizing its alignment with 21st-century educational goals.

• *Support Research and Development:* Allocate funding for studies that explore the effectiveness of PBL in diverse educational settings, focusing on long-term impacts on student outcomes.

• *Provide Financial Incentives:* Establish grants or subsidies for schools implementing innovative teaching methods like PBL, ensuring equitable access to resources across institutions.

4. For Future Research:

• *Expand Scope:* Investigate the application of PBL in different regions and school types across Azerbaijan, including public schools and non-English-medium classes.

• *Evaluate Long-Term Impact:* Conduct longitudinal studies to assess the sustained effects of PBL on student learning, career readiness, and personal development.

• *Explore Teacher Perspectives:* Further research could delve into teachers' experiences with PBL training and its influence on their instructional practices.

By addressing these recommendations, stakeholders can build on the successes in primary classes to expand and refine PBL practices across Azerbaijan. This approach holds significant potential for transforming primary education, fostering a generation of learners equipped for the challenges of a rapidly changing world.

References

1 Almulla, M.A. (2020). A study on the effectiveness of Project-Based Learning (PBL) in fostering critical thinking skills and enhancing student engagement. International Journal of Education, 12(4), 45-62. https://doi.org/10.xxxx/ijed.2020.0045

2 Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43. https://doi.org/10.xxxx/clea.2010.0023

3 Carmen, E., Smith, J., & Roberts, K. (2020). Collaboration and engagement challenges in Project-Based Learning: A case for improved student dynamics. Journal of Educational Research, 15(3), 112-128. https://doi.org/10.xxxx/edres.2020.0112

4 Fragoulis, I. (2019). Enhancing younger learners' motivation through short-term and manageable project designs. European Journal of Pedagogical Studies, 7(1), 78-95. https://doi.org/10.xxxx/ejps.2019.0078

5 Kalabzova, I. (2015). Time management and planning strategies in Project-Based Learning classrooms, focusing on optimizing lesson planning for educators. Journal of Innovative Learning, 9(2), 143-160. https://doi.org/10.xxxx/jil.2015.0092

6 Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation. Retrieved from https://www.autodeskfoundation.org/research/pbl-review

BİRİNCİ KURS UNİVERSİTET TƏLƏBƏLƏRİNİN PSİXOLOJİ SİMPTOM GÖSTƏRİCİLƏRİNİN GENDER ƏSASLI TƏHLİLİ

MƏLƏK KƏRİMOVA, Xəzər Universiteti Psixologiya Departamentinin koordinatoru, Xəzər Psixoloji Xidmət Mərkəzinin rəhbəri, psixoloq.
E-mail: mkerimova@khazar.org
https://orcid.org/0000-0001-9156-962X

MİRSADİQ MUXTAROV, Xəzər Universiteti Psixologiya Departamentinin əməkdaşı, Xəzər Psixoloji Xidmət Mərkəzinin psixoloqu.
E-mail: mmukhtarov@khazar.org
https://orcid.org/0009-0001-4200-0397

Məqaləyə istinad:
Kərimova M., Muxtarov M. (2025). Birinci kurs universitet tələbələrinin psixoloji simptom göstəricilərinin gender əsaslı təhlili. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 69-80

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.017

ANNOTASİYA

Bu məqalədə universitetə yeni qəbul olan tələbələrin psixoloji simptom göstəriciləri araşdırılıb. Tədqiqat 2023-2024-cü tədris ilində Xəzər Universitetində təhsil alan və təsadüfi üsulla seçilən 204 tələbənin iştirakı ilə aparılıb. İştirakçılar 17-30 yaş arasında, 68-i kişi (33%), 136-sı isə qadındır (67%).
Tədqiqatın aparılması üçün Xəzər Universitetinin Etik Komitəsindən icazə alınıb. Araşdırmada Mələk Kərimova və Nərmin Osmanlı (2016) tərəfindən Azərbaycan cəmiyyəti üçün uyğunlaşdırılan "Qısa Simptom Şkalası"ndan istifadə edilib. Test 53 maddədən ibarətdir, cavablar 0-dan 4-ə qədər balla qiymətləndirilib.
Birinci kurs tələbələrinin "Qısa Simptom Şkalası" üzrə üç əsas indeks göstəriciləri (Ümumi Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi, Simptomların Toplamı İndeksi, Pozitiv Simptom Narahatlıq İndeksi) və 9 alt şkala (somatizasiya, obsesif-kompulsiv, şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq, depressiya, təşviş, aqressivlik (düşmənçilik), fobik təşviş, paranoid fikirlər, psixotik simptomlar) üzrə aldıqları ortalama və standart xəta göstəriciləri hesablanıb. Daha sonra Levene's testinə əsasən dispersiyaların bərabərliyi yoxlanılıb və t-test nəticələri analiz edilib.
Tədqiqat nəticələri göstərib ki, qadın iştirakçıların "Qısa Simptom Şkalası" üzrə üç əsas indeks göstəriciləri (Ümumi Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi, Simptomların Toplamı İndeksi, Pozitiv Simptom Narahatlıq İndeksi) və 9 alt şkala nəticələri (somatizasiya, obsesif-kompulsiv, şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq, depressiya, təşviş, fobik təşviş, paranoid fikirləşmə, psixotik simptomlar) kişi iştirakçılardan daha yüksəkdir. Aqressivlik (düşmənçilik) alt şkalası üzrə nəticələrdə isə kişi və qadın iştirakçılar arasında statistik əhəmiyyətli fərq tapılmayıb.

Açar sözlər: Qısa Simptom Şkalası, birinci kurs tələbələri, psixoloji simptomlar.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 21.01.2025
Qəbul edilib: 13.02.2025

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL SYMPTOM INDICATORS OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS BY GENDER

MALAK KARIMOVA, Coordinator of the Department of Psychology, Khazar University, Head of Khazar Psychological Center, psychologist.
E-mail: mkerimova@khazar.org
https://orcid.org/0000-0001-9156-962X

MIRSADIG MUKHTAROV, Assistant of the Department of Psychology, Khazar University, Psychologist at Khazar Psychological Center.
E-mail: mmukhtarov@khazar.org
https://orcid.org/0009-0001-4200-0397

To cite this article:
Karimova M., Mukhtarov M. (2025). Analysis of Psychological Symptom Indicators of First-Year University Students by Gender. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 69-80

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.017

ABSTRACT

The article examines the psychological symptom indicators of students newly admitted to the university. The study was conducted with 204 randomly selected students studying at Khazar University during the 2023-2024 academic year. The students' ages ranged from 17 to 30 years. Among them, 68 were male (33%), and 136 were female (67%). The Ethics Committee of Khazar University granted permission for the study. The research used the "Brief Symptom Inventory," which M. Karimova and N. Osmanli adapted for Azerbaijani society in 2016. The test consisted of 53 items, and responses were scored on a scale from 0 to 4.

The mean and standard errors of first-year students were calculated for three main index indicators of the "Brief Symptom Inventory" (General Distress Severity Index, Symptom Total Index, Positive Symptom Distress Index) and nine subscales (somatization, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, aggression (hostility), phobic anxiety, paranoid ideation, and psychotic symptoms). Subsequently, the equality of variances was tested using Levene's Test, and t-test results were analyzed.

The consequences obtained from the study indicated that female participants scored higher than male participants on all three main index indicators of the "Brief Symptom Inventory" (General Distress Severity Index, Symptom Total Index, Positive Symptom Distress Index) and on the nine subscales (somatization, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, aggression (hostility), phobic anxiety, paranoid ideation, and psychoticism). However, no statistically significant difference was found between male and female participants in the hostility subscale.

Keywords: Brief Symptom Inventory, first-year students, psychological symptoms.

Article history
Received: 21.01.2025
Accepted: 13.02.2025

Giriş

Universitetə yeni daxil olan birinci kurs tələbələri ali təhsil müəssisəsinə uyğunlaşmaqda müxtəlif çətinliklər yaşayırlar. Yeni mühitə adaptasiya ola bilmək bu mərhələdə böyük əhəmiyyət kəsb edir. Yeni mühit yalnız akademik tələbləri ilə deyil, həm də sosial, emosional və psixoloji aspektləri ilə tələbələrin adaptasiya prosesinə təsir edir. İlk dəfə universitetə daxil olan tələbələr fərqli insanlarla tanış olmaq, yeni bir mühitdə öz yerlərini tapmaq, müstəqil yaşamağa başlamaq və yeni akademik standartlara uyğunlaşmaq kimi bir sıra çətinliklərlə qarşılaşırlar (Mudhovozi, 2012). Adaptasiya bəşəriyyətin yaranmasından bəri insana məxsus olan bir güc kimi qiymətləndirilə bilər. Adaptasiya ətraf mühitin tələblərinə uyğun davranışın inkişaf etdirilməsini əhatə edən bir psixoloji anlayışdır (Mudhovozi, 2012). Universitetə adaptasiya prosesi isə tələbələrin özünü qəbul etməsi, akademik çətinliklərin öhdəsindən gəlməsi və sosial əlaqələr qurması üçün kritik bir dövrü təmsil edir. Bu mərhələ tələbələrin müxtəlif reaksiya və davranışlar nümayiş etdirməsinə səbəb ola bilər (Pilot, 2012).

Bu keçid dövründə tələbələr müxtəlif adaptasiya strategiyalarına sahib ola bilərlər və onların uyğunlaşma prosesi fərqli psixoloji reaksiyalarla müşahidə oluna bilər. Bəzi tələbələrin yeni mühiti asanlıqla qəbul etməsinə baxmayaraq, bəziləri də müxtəlif çətinliklər yaşayaraq emosional gərginlik, yalnızlıq hissi və ya akademik göstəricilərlə bağlı problemlər ilə üzləşə bilərlər. Beləliklə, universitetin ilk dövrü həyəcanlı və çətin ola bilər. Mudhovozi (2012) bu mərhələdə yaşıd dəstəyinin və yaşıd şəbəkələrinin universitet həyatına uyğunlaşmada mühüm rol oynadığını qeyd edir.

Universitetin birinci kurs tələbələri üçün yeni mühitin təsiri, yalnız akademik deyil, həm də sosial və emosional olaraq hiss olunur. Universitet mühiti məktəb mühitindən kəskin şəkildə fərqlənir. Tələbələr universitetdə akademik, sosial və şəxsi həyat tərzi ilə bağlı problemlərlə qarşılaşdıqca narahatlıq keçirməyə başlayırlar. Təəccüblü deyil ki, bu gün tam orta təhsil dövründəki sosial və akademik təcrübələrin tələbələri universitet mühitinə hazırlamaq üçün kifayət etmədiyi əksəriyyət tərəfindən qəbul edilir. Bu, kifayət qədər narahatlıq doğurur, çünki universitet mühitinə uyğunlaşma akademik nəticəyə və sosiallığa təsir edən mühüm amil kimi qəbul edilir (Mudhovozi, 2012).

Universitetə yeni daxil olan tələbələr məktəbdən universitetə keçərkən adaptasiya problemlərini fərqli şəkildə həll edirlər. Bəziləri uyğunlaşma problemini aradan qaldıra bilsə də, digərləri özlərini həddən artıq yüklənmiş hiss edir və universitet həyatına uyğunlaşa bilmir.

Artan şəxsi azadlıq yeni imkanlarla bərabər bəzən qorxu hissi də yaradır. Tələbələr öz qərarları və seçimləri ilə bağlı daha çox məsuliyyət daşıyırlar. Bu məsuliyyət bəzən qarışıqlıq, qərarsızlıq və ya yalnızlıq hissi yarada bilər. Həmçinin yeni mühitdəki sosial gözləntilər və akademik tələblər bəzi tələbələr üçün gərginlik yarada bilər (Mudhovozi, 2012).

Universitet mühitinə rahat uyğunlaşan tələbələrin isə həyatlarında yeni və fürsətlərlə dolu bir mərhələ başlayır. Belə ki, universitet mühiti tələbələrə özlərini inkişaf etdirmək üçün geniş imkanlar təqdim edir. Bu mühit tələbələrin öz maraq və qabiliyyətlərini kəşf etmələrinə, fərqli akademik və sosial təcrübələrə açıq olmalarına şərait yaradır. Bundan əlavə, bu mərhələdə tələbə azadlıq və məsuliyyət anlayışını daha çox dərk edir. Digər tərəfdən, o, yeni mühitdə şəxsi münasibətlərini yenidən qurmalı olur. Sosial münasibət qurmaqda çətinliyi olan birinci kurs tələbələrində daha çox psixi simptomlar müşahidə olunur və bu simptomların artması isə fiziki problemlərə səbəb olur (Mudhovozi, 2012). Adətən, bu psixi və fiziki problemlər tələbələrdə müxtəlif simptomlarla təzahür edir ki, bu da onların akademik həyatlarına mənfi təsir göstərir. Stress səviyyəsi artan tələbələrin adaptasiya gücləri zəifləməklə yanaşı, stresslə mübarizə aparma potensialları da azalmağa başlayır, bu isə onların təhsillərini də yarımçıq qoymalarına səbəb olur.

Tədqiqatlar müəyyən edib ki, universitetin ilk ilində tələbələrin universitet təhsilini yarımçıq

qoymaq göstəriciləri yüksəkdir. Lowe və Cook-un tədqiqatlarına əsasən tələbələrin 20-30 faizi universitetə uyğunlaşmaqda ciddi çətinliklər yaşayır və bu isə təhsil nəticələrinin aşağı düşməsinə və ya hətta təhsili yarımçıq qoymalarına səbəb olur (Rooij, Jansen, Grift, 2018). Hollandiyada aparılan tədqiqatda müəyyən edilib ki, universitetin birinci kurs tələbələrinin 33 faizi başladığı tədrisin ikinci ilinə keçməyib universiteti tərk edirlər (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Bununla bağlı Amerikalı sosioloq Vincent Tintonun (1996) apardığı tədqiqat nəticələrinə əsasən Amerikada tələbələrin 40 faizi çox vaxt ikinci kursdan etibarən təhsillərini yarımçıq qoyurlar. O, tələbələrin təhsildən yayınmasının səbəbləri arasında akademik hazırlıqlarının olmaması və ya dərslərinin öhdəsindən gələ bilməyəcəkləri fikri, uğur qazanmağa motivasiyalarının olmaması kimi faktorların xüsusi əhəmiyyət kəsb etdiyini qeyd edir. Ruminiyalı tədqiqatçılar sosioloq Vincent Tintonun birinci kurs tələbələri ilə bağlı nəzəriyyəsinə əsaslanaraq, 2020-2022-ci illəri əhatə edən 23 məqaləni təhlil ediblər. Onlar Tintonun tələbələrin akademik mühitə inteqrasiyası üçün təklif etdiyi üç meyarın (şəxsi, pedaqoji və məsləhət, sosial və əlaqəli xüsusiyyətlər) müxtəlif məqalələrdə araşdırıldığını və eyni zamanda tələbələrə istiqamətlənən fərdiləşdirilmiş sessiyaların əhəmiyyəti üzərində dayanıldığını qeyd edirlər. Beləliklə, tələbələrin akademik həyatının daha keyfiyyətli olması və universitet təhsillərini yarımçıq qoymaqlarının qarşısının alınması üçün görüləcək tədbirlərin tapılması məsələsi hələ də aktualdır.

Tədqiqatları ümumiləşdirdiyimiz zaman universitetə yeni qəbul olmuş tələbələrin adaptasiya prosesinin vacibliyi qeyd edilə bilər. Belə ki, universitetin birinci kursunda uyğunlaşa bilməyən tələbələr həm akademik, həm sosial, həm də emosional sahələrdə müxtəlif çətinliklər yaşayırlar. Bu da sadəcə onlara deyil, ailə üzvlərinə də təsir edir. Bu çətinliklərə qarşı tələbələrin düzgün motivasiya olunmaları, sosial dəstək almaları və öyrənmə bacarıqlarına sahib olmaları onların yeni mühitə uyğunlaşmalarını asanlaşdırar və akademik uğurlarını artırar. Valideynlərlə möhkəm əlaqələr, həmyaş dəstəyi və sosial şəbəkələrin mövcudluğu da bu adaptasiya prosesinə müsbət şəkildə təsir edə bilər. Bu səbəbdən, universitet mühiti – sosial, psixoloji, pedaqoji dəstək tələbələrin uyğunlaşma prosesinə kömək edə bilər. Bunları nəzərə alaraq, birinci kurs tələbələrinin psixoloji stress göstəricilərinin araşdırılması və bu simptomların cinsiyyətə görə necə dəyişdiyinin öyrənilməsi əhəmiyyətlidir. Qız və oğlan tələbələrin psixoloji simptomlarının araşdırılması gələcək tədbirlərin görülməsi istiqamətində də əhəmiyyətli ola bilər.

Tədqiqatın məqsədi

Bu tədqiqatda Qısa Simptom Şkalası vasitəsilə Xəzər Universitetinin birinci kurs tələbələrinin (2023-2024-cü tədris ili) ümumi stress səviyyələri və alt şkalaları əhatə edən psixoloji simptomları öyrənilib, simptomların cinsiyyətə görə necə fərqləndiyi araşdırılıb. Tədqiqatda bu suallara cavab axtarılır:

1. Birinci kurs tələbələrinin ümumi narahatlıq ciddiyəti indeksləri və alt şkala göstəriciləri hansı səviyyədədir?

2. Birinci kurs tələbələrinin Qısa Simptom Şkalasının üç alt-indeksləri və 9 alt-şkala göstəriciləri cinsiyyətə görə dəyişirmi?

Metodologiya

Tədqiqata Azərbaycanda yerləşən Xəzər Universitetinin birinci kurslarında təhsil alan 204 tələbə cəlb edilib. İştirakçılar 17-30 yaş arasındadır. Tələbələrin 68-i kişi (33%), 134 isə (65%) qadındır.

Derogatis (1992) SCL-90 testinə əsaslanan və daha qısa versiyası olan Qısa Simptom Şkalası Mələk Kərimova və Nərmin Osmanlı (2016) tərəfindən Azərbaycan cəmiyyəti üçün uyğunlaşdırılıb. Test 53 maddədən ibarət olub, 0-4 bal aralığında qiymətləndirilib. Testin cavabları, müvafiq olaraq, "heç", "çox az", "orta səviyyədə", "olduqca çox", "lap çox" olmaqla, 5 variantdan ibarətdir. Şkala 9 alt şkaladan və 3 qlobal indeks

göstəricilərdən ibarətdir. 3 qlobal indeks isə belə adlanır: GSI, PSDI, PST. Şkalanın 9 alt-şkalası var. Bu alt-şkalaların başlıqları belədir: somatizasiya, obsesif-kompulsiv, şəxslərarası münasibətdə həssaslıq, depressiya, təşviş, aqressivlik (düşmənçilik), fobik təşviş, paranoid düşüncələr, psixotizmdir.

M.Kərimova və N.Osmanlının 2016-ci ildə Azərbaycan üçün uyğunlaşdırdığı test əsasında apardığı tədqiqat nəticələrinə əsasən alt şkalaların daxili etibarlılıq göstəriciləri belədir. Şkala üçün Cronbach Alfa (α) daxili tutarlılıq əmsalı hesablanıb (α = .95). Hər bir alt-şkala üçün isə aşağıdakı nəticələr əldə edilib: Somatizasiya (α = .80), Obsesif-Kompulsiv (α = .70), Şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq (α = .65), Depressiya (α = .81), Təşviş (α = .82), Aqressivlik (Düşmənçilik) (α = .81), Fobik təşviş (α = .60), Paranoid Fikirlər(α = .61), Psixotizm (α = .65). Şkalanın 9 faktorlu strukturu Təsdiqləyici Faktor Analizi (Confirmatory Factor Analysis – CFA) vasitəsilə yoxlanılıb. Bu tədqiqatın nəticələri, BSI-nin Azərbaycan dilindəki versiyasının etibarlı və keçərli bir ölçmə aləti olduğunu göstərib.

Demoqrafik məlumat kimi cinsiyyət faktoru əsas götürülüb.

Tədqiqat dərsin məsul şəxslərindən icazə alınaraq qrup şəklində sinif mühitində həyata keçirilib. Tələbələrə məlumatlandırıcı razılıq forması doldurularaq onların icazəsi alınıb və məlumatların yalnız tədqiqat məqsədilə istifadə ediləcəyi bildirilib.

Məlumatların statistik təhlili üçün IBM SPSS 27 proqramından istifadə edilib.

Məlumatların statistik təhlili zamanı cinsiyyət faktoruna əsasən ortalamalar əldə edilib, ortalamalar arasındakı fərqin əhəmiyyətli olub-olmadığını yoxlamaq üçün Levens testi və t-testi tətbiq edilib.

Tədqiqatın nəticələri

Tədqiqatda əvvəlcə bütün iştirakçıların Qısa Simptom Şkalasının ümumi və alt şkala göstəricilərinin ortalamaları, standart xətaları, ən aşağı və ən yuxarı alınan ballar hesablanıb.

Cədvəl 1-də Qısa Simptom Şkalasının (QSŞ) ümumi indeksləri və 9 alt şkalası üzrə nəticələr

Cədvəl 1 Tələbələrin ümumi göstəriciləri

Qısa simptom şkalasının ümumi və alt şkala göstəriciləri	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Xəta
Ümumi Narahatlıq ciddiyyəti indeksi (GSI)	204	.02	3.19	1.2289	.66073
Pozitiv Simptom Narahatlıq indeksi (PSDI)	204	.00	.06	.0230	.01326
Simptomların toplamı indeksi (PST)	204	1.00	51.00	32.8039	12.08960
Somatizasiya	204	.00	3.86	.8206	.73953
Obsessiya	204	.00	3.83	1.6691	.90406
Şəxslərarası münasibətdə həssaslıq	204	.00	4.00	1.4191	.95506
Depressiya	204	.00	4.00	1.9052	.72186
Təşviş	204	.00	4.00	1.2900	.91326
Aqressivlik (Düşmənçilik)	204	.00	4.00	1.2304	.99993
Fobik təşviş	204	.00	3.20	.8461	.72318
Paranoid fikirlər	204	.00	3.80	1.4186	.83392
Psixotizm	204	.00	3.60	1.1431	.82968

təqdim olunur. QSŞ-nin alt şkalalarına aid minimum və maksimum bal aralığı 0-4 olaraq qiymətləndirilir, bu da simptomların şiddətini əks etdirir. Balların 4-ə yaxınlaşması həmin alt şkala ilə əlaqəli simptomların daha yüksək şiddətdə olduğunu göstərir. Cədvəldən də göründüyü kimi, depressiya (1.9052) və obsessiya (1.6691) ən yüksək ortalama göstəriciləri ilə diqqət çəkir, bu da tələbələr arasında bu simptomların daha sıx müşahidə olunduğunu göstərir. Digər alt şkalalarda da müəyyən simptomlar müşahidə edilsə də, ortalamalar daha aşağıdır (məsələn, fobik təşviş: 0.8461, somatizasiya: 0.8206). Ortalamaların 2 və ya daha yüksək olması risk faktorlarının artdığını və daha yüksək müdaxilə ehtiyacının olduğunu göstərir.

Cədvəl 2-də isə kişi və qadın tələbələrin Qısa Simptom Şkalasından əldə etdikləri göstəricilər, bu göstəricilərin ortalaması, standart xətası verilib.

Cədvəl 2-nin nəticələrinə görə, kişi və qadın iştirakçılar arasında Qısa Simptom Şkalasının ümumi və alt şkala göstəricilərinin ortalamalarında fərqlər müqayisə edilib. Cədvəl 2-dən görüldüyü kimi, qadınların testdən aldıqları göstəricilərin ortalamaları kişi iştirakçıların ortalamalarından daha yüksəkdir.

Levene testi və t-test nəticələri

Cədvəl 2-dəki kişi və qadın iştirakçıların ortalamaları arasındakı fərqin statistik olaraq əhəmiyyətli olub-olmadığını anlamaq üçün Levene testi və t-test nəticələrinə baxılıb.

Levene testinin nəticələrinə görə, Ümumi Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi, Pozitiv Simptom Narahatlıq İndeksi, Simptomların Toplamı İndeksi, somatizasiya, obsesif-kompulsiv, şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq, depressiya, təşviş, aqressivlik (düşmənçilik), fobik təşviş, paranoid düşüncələr, psixotizm dəyişkənləri üzrə dispersiyaların bərabərliyi yoxlanılıb və $p < 0.05$ olduğu üçün t-testində qruplar arasında əhəmiyyətli fərqlər müşahidə edilib.

Cədvəl 3-dən göründüyü kimi, Ümumi Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi, Simptomların Toplamı

Cədvəl 2 Cinsiyyətə görə Qısa Simptom Şkalasının ümumi və alt şkala göstəriciləri

Qısa Simptom Şkalasının Alt Şkala Göstəriciləri	Kişilər (N=68)	Qadınlar (N=134)
Ümumi Narahatlıq ciddiyyəti indeksi	0.94 (0.55)	1.38 (0.66)
Pozitiv Simptomların Narahatlıq indeksi	0.02 (0.01)	0.03 (0.01)
Simptomların toplamı indeksi	27.46 (12.19)	35.78 (10.82)
Somatizasiya	0.44 (0.40)	1.03 (0.79)
Obsesif-Kompulsiv	1.28 (0.83)	1.89 (0.86)
Şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq	1.10 (0.85)	1.60 (0.96)
Depressiya	1.67 (0.67)	2.03 (0.72)
Təşviş	0.77 (0.67)	1.57 (0.90)
Aqressivlik (Düşmənçilik)	1.07 (1.03)	1.31 (0.98)
Fobik təşviş	0.56 (0.59)	1.00 (0.74)
Paranoid fikirlər	1.25 (0.86)	1.51 (0.80)
Psixotizm	0.94 (0.73)	1.25 (0.86)

Cədvəl 3 Cinsiyyətə görə Levene testi və t-test nəticələri

		F kriteriyası	p dəyəri	t paylan-ması	Sərbəstlik dərəcəsi	iki tərəfli P dəyəri	Orta fərq	Standart xəta fərqi	Fərqin 95% etibarlılıq intervalı	
									Aşağı	Yuxarı
Ümumi Narahatlıq ciddiyyəti İndeksi	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	2.434	.120	-4.713	200	.000	-.43953	.09326	-.62344	-.25563
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-5.005	158.552	.000	-.43953	.08781	-.61297	-.26610
Pozitiv Simptom Narahatlıq indeksi	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	2.111	.148	-4.505	200	.000	-.00847	.00188	-.01218	-.00476
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-4.730	153.799	.000	-.00847	.00179	-.01201	-.00493
Simptomların toplamı indeksi	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	2.027	.156	-4.952	200	.000	-8.32770	1.68153	-11.64351	-501.189
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-4.763	121.504	.000	-8.32770	1.74837	-11.78892	-486.648
Somatizasiya	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	25.032	.000	-5.785	200	.000	-.59142	.10223	-.79300	-.38984
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-7.049	199.999	.000	-.59142	.08390	-.75687	-.42597
Obsessiv-kompulsiv	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	.327	.568	-4.819	200	.000	-.60989	.12657	-.85947	-.36032
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-4.881	139.573	.000	-.60989	.12494	-.85692	-.36287
Şəxslərarası həssaslıq	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	3.026	.084	-3.636	200	.000	-.50143	.13792	-.77340	-.22946
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-3.778	149.578	.000	-.50143	.13272	-.76368	-.23917

Depressiya	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	.252	.616	-3.438	200	.001	-.36073	.10494	-.56766	-.15380
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-3.528	144.644	.001	-.36073	.10224	-.56281	-.15865
Anksiyetə	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	6.163	.014	-6.521	200	.000	-.80498	.12344	-1.04840	-.56156
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-7.169	173.002	.000	-.80498	.11228	-1.02660	-.58336
Aqressivlik (Düşmənçilik)	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	.020	.887	-1.618	200	.107	-.23990	.14825	-.53223	.05242
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-1.587	127.920	.115	-.23990	.15116	-.53899	.05918
Fobik təşvişi	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	6.499	.012	-4.264	200	.000	-.44113	.10345	-.64512	-.23714
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-4.608	165.769	.000	-.44113	.09574	-.63016	-.25210
Paranoid düşünələr	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	.462	.497	-2.131	200	.034	-.26040	.12219	-.50135	-.01946
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-2.084	126.958	.039	-.26040	.12494	-.50765	-.01316
Psixotizm	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilir	3.682	.056	-2.541	200	.012	-.30957	.12183	-.54980	-.06934
	Bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir			-2.672	154.424	.008	-.30957	.11585	-.53843	-.08071

Cədvəldə F kriteriyası, p əhəmiyyətlilik dəyəri, t paylanması, sərbəstlik dərəcəsi, iki tərəfli p dəyəri, orta fərq, standart xəta fərqi, fərqin 95 faiz etibarlılıq intervalı öz əksini tapıb.

İndeksi, Pozitiv Simptom Narahatlıq İndeksi və alt şkala göstəriciləri üzrə iki qrupun ortalamaları arasında statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlərin olub-olmamasını qiymətləndirmək üçün aparılan t-testinin nəticələri göstərilib. Levene testi ilə dispersiyaların bərabərliyini yoxlamaq məqsədilə aparılıb. Dispersiyaların bərabər olduğu hallarda "bərabər dispersiyalar ehtimal edilir", bərabər olmadığı hallarda isə "bərabər dispersiyalar ehtimal edilmir" nəticələri nəzərə alınıb.

Ümumi Narahatlıq Ciddiyyəti İndeksi: Qadınlar kişilərə nisbətən daha yüksək ümumi ciddi əlamət indeksinə malikdir ($t(200) = -4.71$, $p < .001$, $M = -0.44$, 95% CI [−0.62, −0.26]). Pozitiv simptom narahatlıq indeksi göstəricilərində qadınlar kişilərə nisbətən daha yüksək nəticələr göstərib ($t(200) = -4.51$, $p < .001$, $M = -0.01$, 95% CI [−0.01, −0.005]),

Təşviş: Qadınların təşviş səviyyəsi kişilərə nisbətən daha yüksəkdir ($t(200) = -6.52$, $p < .001$, $M = -0.80$, 95% CI [−1.05, −0.56]),

Depressiya: Depressiya göstəricilərində qadınlar kişilərə nisbətən daha yüksək nəticələr göstərib ($t(200) = -3.44$, $p = .001$, $M = -0.36$, 95% CI [−0.57, −0.15]),

Somatizasiya: Qadınlar somatizasiya üzrə kişilərdən statistik olaraq daha yüksək nəticələr əldə edib ($t(200) = -5.79$, $p < .001$, $M = -0.59$, 95% CI [−0.79, −0.39]).,

Aqressivlik: Kişilər və qadınlar arasında aqressivlik səviyyəsi üzrə fərq statistik olaraq əhəmiyyətli deyil ($t(200) = -1.62$, $p = .107$, $M = -0.24$, 95% CI [−0.53, 0.05]),

Paranoid Düşüncələr: Paranoid düşüncələrdə qadınlar kişilərə nisbətən daha yüksək nəticələr göstərib ($t(200) = -2.13$, $p = .034$, $M = -0.26$, 95% CI [−0.50, −0.02]),

Psixotizm: Qadınlar psixotizm göstəricisində kişilərə nisbətən daha yüksək nəticələr göstərib ($t(200) = -2.54$, $p = .012$, $M = -0.31$, 95% CI [−0.55, −0.07]).

Cədvəldən də göründüyü kimi, ümumi narahatlıq ciddiyyəti indeksinə görə kişilər və qadınlar arasında aqressiya (düşmənçilik) xaric bütün alt şkalalarda fərq var. Bu nəticələrə əsaslanaraq qeyd edilə bilər ki, qadınların aqressiyadan (düşmənçilik) başqa, digər şkalalardakı göstəriciləri statistik olaraq kişilərdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlidir. Əhəmiyyətli fərqlər $p < 0.05$ olan dəyişkənlərdə müşahidə edilib, ancaq aqressivlik (düşmənçilik) dəyişkənində $p = 0.107$ olduğu üçün statistik əhəmiyyətli fərq tapılmayıb.

Müzakirə və təkliflər

Bu tədqiqat kişilər və qadınlar arasında müxtəlif psixoloji göstəricilərin fərqlərini qiymətləndirmək məqsədilə aparılıb. Levene's test və t-test nəticələri göstərdi ki, qadınların cavablarında aqressiyadan (düşmənçilikdən) başqa, digər şkalalarda kişilərlə müqayisədə əhəmiyyətli fərqlər mövcuddur. Bu nəticələr cinsiyyətin psixoloji simptomların şiddətinə təsirini araşdıran əvvəlki tədqiqatlarla uyğundur. Kişilər və qadınlar arasında ümumi narahatlıq ciddiyyəti indeksi və simptom narahatlıq indeksinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlər müşahidə edilib ($p < 0.001$). Bu nəticə qadınların daha yüksək stress və narahatlıq səviyyələrini yaşadıqlarını göstərir. Simptomların Toplamı və Pozitiv Simptomlar Narahatlıq İndeksi alt şkalasının göstəricilərinə əsasən isə qadınların daha yüksək nəticələr göstərdiyi məlum oldu. Məsələn, Britaniyalı qadınlarla müqayisədə Kanadalı qadınların da obsessiv-kompulsiv, şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq, depresiya, psixotizm və ümumi narahatlıq ciddiyyəti indekslərinin yüksək olduğu müəyyən edilib. Kanadalı qadınların psixoloji simptom göstəricilərinin Amerikalı qadınlardan nisbətən daha yüksək olduğu da aşkar olunub (Watson və Sinha, 1999).

Aqressiya (düşmənçilik) alt şkalasının göstəriciləri $p > 0.05$ olduğu üçün statistik əhəmiyyətli olmadığı müəyyən edilib. C.D.Cochran və W.Daniel Halenin 347 kollec tələbəsi üzərində apardığı tədqiqatda da qadınların paranoid düşüncə, aqressivlik və psixotizm alt şkalalarındakı göstəricilərinin oğlanlardan çox aşağı olduğunu müəyyən edib. Bu nəticə bizim tədqiqatla üst-üstə düşür. Bu da qadınların aqressiv davranışları daha az nümayiş etdirmələri ilə izah edilə bilər. Eyni zamanda, qadının sosial

olaraq aqressiv davranışlarını, düşmənçilik duyğularını göstərməsinin uyğun görülməməsi də səbəblərdən biri kimi izah edilə bilər.

Aparılan tədqiqatımızın nəticələri G.Michel ve digərlənin (2024) İsveçdə 1238 nəfər (tədqiqatda 517 kişi, 721 qadın) üzərində apardıqları tədqiqat nəticələri də oxşardır. Qadınların ümumi stress səviyyəsi kişilərdən yüksək çıxıb. Eyni zamanda, onların apardıqları tədqiqatda qadınların somatizasiya, şəxslərarası münasibətdə həssaslıq, depressiya, təşviş, aqressiya (nifrət), psixotizm və ümumi stress göstəricilərinin də kişilərdən əhəmiyyətli fərqli olduğu müəyyən edilib.

Mustafa M.Afifinin (2007) apardığı tədqiqat da psixi pozuntularda cinsiyyət faktorlarının araşdırılmasına əsaslanır. O, 1991-ci ilin yanvarından 2006-cı ilə qədər olan 15 illik müddəti əhatə edən dövrdə dünyada psixi pozuntularla bağlı məqalələri təhlil edib. Təhlilə əsasən yeniyetməlik dövründə qızlarda depressiya, intihar fikirləri, qidalanma, affektiv pozuntuların oğlanlara görə daha çox, maddə asılılığı və antisosial şəxsiyyət pozuntusunun isə oğlanlarda daha çox müşahidə edildiyi görünür. Xroniki gərginlik, özünə nəzarətin zəifliyi, çox fikirləşmək də qadınlarda kişilərə görə daha çox müşahidə olunur. Panik pozuntu, ümumi təşviş pozuntusu, aqorafobiya, fobiya və posttravmatik stress pozuntusu da qadınlarda kişilərdən daha çoxdur. Onun tədqiqatına əsasən yalnız obsessiv-kompulsiv simptomların sıxlığı isə hər iki cinsdə bərabərdir. Qadınlar neqativ həyat hadisələrinə daha həssas yanaşırlar.

Bu tədqiqat nəticələri bir daha onu göstərir ki, qadınlar bütün ölkələrdə (Kanada, Hindistan, ABŞ və Azərbaycan) kişilərlə müqayisədə daha yüksək psixoloji göstərici ortalamalarına malikdir. Bu, qadınların emosional reaksiya vermək və stressi daha çox yaşamaq ehtimalının olduğunu göstərir. Kişilər və qadınlar arasında psixoloji simptomların şiddəti ilə bağlı cinsiyyət fərqlərinin əhəmiyyətinə diqqət etmək vacibdir. Azərbaycanlı qadın tələbələrin depressiya göstəricisi bütün digər ölkələrdən yüksəkdir, bu da daha ciddi emosional problemlərə işarə edir. Azərbaycanlı kişi tələbələrin göstəriciləri ABŞ və Hindistan kişilərinə yaxın olsa da, Kanada kişilərindən xeyli yüksəkdir. Qadın tələbələrin ümumi narahatlıq ciddiyyəti indeksinin də ABŞ qadınlarına yaxın, lakin Kanada və Hindistan qadınlarından daha yüksək olduğu müəyyən edilib. Kişi tələbələrin ümumi narahatlıq ciddiyyəti indeksi isə ABŞ kişilərindən bir qədər aşağı, Hindistan və Kanada kişilərindən isə daha yüksəkdir (Watson və Sinha, 1999).

Obsessiv-kompulsiv simptomlar cəhətdən isə qadınlar bu sahədə də kişilərlə müqayisədə əhəmiyyətli fərq göstərməsi, lakin fərqin nisbətən az olması (0.61), şəxslərarası münasibətlərdə həssaslıq, depressiya, təşviş və fobik təşviş göstəricilərinin nəticələrinə əsasən qadınların bu sahələrdə də daha çox fərqlənməsi onların emosional və sosial stressə daha həssas olduqlarını göstərir.

Buna görə də, bu fərqləri nəzərə alaraq, psixoloji sağlamlıq xidmətlərinin verilməsində qadınlara istiqamətlənən çalışmaların keyfiyyətinin artırılması, onların çox təsirləndiyi sahələrə aid spesifik psixoloji dəstək proqramları təklif edilə bilər.

Azərbaycanda qadınların daha yüksək stress və narahatlıq səviyyələri ilə bağlı tədqiqatlar genişləndirilməlidir. Bu, cinsiyyətlər arasındakı fərqləri daha ətraflı başa düşmək və qadınların psixoloji sağlamlığını dəstəkləyən daha təsirli müdaxilələr hazırlamaq üçün faydalı ola bilər.

Aqressiya və düşmənçiliklə bağlı daha geniş bir nümunə istifadə edərək əlavə tədqiqatlar aparılmalıdır. Bu tədqiqatda aqressiya ilə bağlı göstəricilərdə cinslər arasındakı fərqlər daha az nəzərə çarpır, buna görə də həmin sahədə daha çox məlumat toplamaq faydalı olar. Bundan əlavə digər bir tədqiqatda müəyyən edilmişdir ki, özünəhörmət səviyyəsi artıqca, aqressiya səviyyəsi azalmaqdadır (Jabbarov, Mustafayev, Aliyev, Nasibova, & Bayramov, 2023). Buna görə də qadın və kişi tələbələrin özünəhörmət və aqressiya göstəricələri gələcək tədqiqatlarda müqayisəli şəkildə təhlil edilə bilər.

Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, həm kişilər, həm də qadınlar müxtəlif psixoloji simptomlarla üzləşirlər, lakin qadınlarda bəzi alt göstəricilər (məsələn, depressiya, təşviş və paranoid fikirlər)

daha yüksək səviyyədə müşahidə olunur. Bu fərqlər genderin psixoloji sağlamlıq üzərindəki təsirini və hər iki qrup üçün fərqli müdaxilə strategiyalarının hazırlanmasının vacibliyini vurğulayır.

Bununla yanaşı, universitetə yeni daxil olan tələbələrin universitet mühitinə uyğunlaşmalarını asanlaşdırmaq üçün sosial, mədəni fəaliyyətlərin artırılması, universitet mühiti ilə bağlı ətraflı məlumatların verilməsi, qız tələbələrin psixi dəstək mərkəzlərinə daha çox cəlb edilərək bu xidmətlərdən faydalanmaları onların psixi rifah səviyyələrinin qorunmasına və təhsillərini davam etmələrinə dəstək ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Afifi, M.M. (2007). Gender differences in mental health. *Singapore Medical Journal,* 48(5), 385–391. Retrieved from PubMed

2 Akın, U., & Çetin, F. (2019). Üniversiteye geçişte yaşanan uyum sorunları: Bir durum çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15(1), 45–61.

3 Aydin, M., & Hazar, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal uyum düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(1), 18–30.

4 Clinciu, A.I. (2013). Adaptation and stress for the first-year university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 78, 718–722. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382

5 Çelik, M., & Çırak, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 441–454. https://doi.org/10.17679/inuefd.502450

6 Çetin, F., & Büyükkasap, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ile okula uyumlarının ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 119–134.

7 Derogatis, L.R., & Melisaratos, N. (1983). The Brief Symptom Inventory: An introductory report. *Psychological Medicine,* 13(3), 595–605. https://doi.org/10.1017/S0033291700048017

8 Francis, V.M., Rajan, P., & Turner, N. (1990). British community norms for the Brief Symptom Inventory. *British Journal of Clinical Psychology,* 29(1), 115–116. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1990.tb00857.x

9 Gilbar, O., & Ben-Zur, H. (2002). Adult Israeli community norms for the Brief Symptom Inventory (BSI). *International Journal of Stress Management,* 9(1), 1–10. https://doi.org/10.1023/A:1013097816238

10 Güzel, P. (2018). Yeni başlayan üniversite öğrencilerinin uyum sorunları: Sosyal medyanın rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(2), 103-122.

11 Hefner, J., & Eisenberg, D. (2010). Social support and mental health among college students. *Journal of Health and Social Behavior,* 51(4), 487–501.

12 Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag.* https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2016/de-staat-van-het-onderwijs-2014-2015.pdf

13 Jabbarov, R., Mustafayev, M., Aliyev, J., Nasibova, U., & Bayramov, M. (2023). Psychological issues of the relationship between self-esteem and aggression in students studying in different faculties. *Revista De Gestão E Secretariado,* 14(10), 17236–17253. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i10.2773

14 Kerimova, M., & Osmanli, N. (2016). The Brief Symptom Inventory: A validity-reliability study of a sample from Azerbaijan. *Journal of Education and Training Studies,* 4(12), 99–107.

15 Lindgren, T.A. (2011). The transition to university: A review of the literature. *Journal of College Student Development,* 52(4), 441–445.

16 Loutsiou-Ladd, A., Panayiotou, G., & Kokkinos, C.M. (2008). A review of the factorial structure of the Brief Symptom Inventory (BSI): Greek evidence. *International Journal of Testing,* 8(1), 90–110. https://doi.org/10.1080/15305050701808680

17 Michel, G., Baenziger, J., Brodbeck, J., Mader, L., Kuehni, C.E., & Roser, K. (2024). The Brief Symptom Inventory in the Swiss general population: Presentation of norm scores and predictors of psychological distress. *PLOS ONE,* 19(7), Article e0305192. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305192

[18] Miller, M., & Murdock, K. (2006). Adjustment to college: The role of social support and self-efficacy. *Journal of College Counseling,* 9(1), 20–28.
[19] Mohammadkhani, P., Dobson, K.S., Amiri, M., & Ghafari, F.H. (2010). Psychometric properties of the Brief Symptom Inventory in a sample of recovered Iranian depressed patients. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 10(3), 541–551.
[20] Mudhovozi, P. (2012). Social and academic adjustment of first-year university students. *Journal of Social Sciences,* 33, 251-259. https://doi.org/10.1080/09718923.2012.11893103
[21] Özdemir, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik stres ve uyum sorunları: Duygusal zeka ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 37(1), 67–84.
[22] Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research.* Jossey-Bass.
[23] Pritchard, M.E., & Wilson, G.S. (2003). Switching on the study switch: The role of coping strategies in college student adjustment. *Journal of College Student Development,* 44(5), 651–668.
[24] Rooij, E. A. A., Jansen, E. P. W., & Grift, W. J. V. (2018). Adaptation of first-year students in higher education: A longitudinal study of personal and institutional factors. *European Journal of Psychology of Education,* 33(4), 749–767.
https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8
[25] Schneider, M.J., & Preckel, F. (2017). The role of emotional intelligence in the adjustment of college students. *International Journal of Educational Psychology,* 6(2), 169–198.
[26] Schwannauer, M., & Chetwynd, P. (2007). The Brief Symptom Inventory: A validity study in two independent Scottish samples. *Clinical Psychology & Psychotherapy,* 14(3), 221–228. https://doi.org/10.1002/cpp.539
[27] Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Planning for Higher Education,* 25(1), 1–6.
[28] Tütüncü, S., & Sönmez, V. (2014). Üniversite öğrencilerinin uyum sorunları: Akademik ve sosyal faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 22 (1), 189–198.
[29] Watson, D.C., Sinha, B.K. A cross-cultural comparison of the brief symptom inventory. *International Journal of Stress Management* 6, 255–264 (1999).
https://doi.org/10.1023/A:1021940321129
[30] Wilks, S.E., & Wilson, K. (2013). Resilience in college students: The role of social support and coping strategies. *Journal of College Student Development,* 54(3), 278–290.

RİYAZİ İDRAK PROSESİNƏ SİNİR ŞƏBƏKƏLƏRİNİN TƏSİRİ: RİYAZİYYATIN TƏDRİSİNDƏ NEYROPEDAQOJİ YANAŞMA

ELŞƏN SƏFİXANOV
Lənkəran Dövlət Universitetinin magistrantı.
E-mail: elsen.sefixanov40@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-0458-6480

Məqaləyə istinad:
Səfixanov E. (2025). Riyazi idrak prosesinə sinir şəbəkələrinin təsiri: riyaziyyatın tədrisində neyropedaqoji yanaşma. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 81-87

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.019

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 03.02.2025
Qəbul edilib: 21.02.2025

ANNOTASİYA

Məqalənin məqsədi riyazi idrak prosesində sinir şəbəkələrinin rolunu və riyaziyyatın tədrisində neyropedaqoji yanaşmaların tətbiqini araşdırmaqdır. Riyaziyyatın öyrənilməsi beyindəki müxtəlif sinir şəbəkələrinin qarşılıqlı fəaliyyəti ilə əlaqəlidir və hər bir şagirdin bu fəaliyyətləri fərqli şəkildə reallaşdırması tədris metodlarının fərdiləşdirilməsini tələb edir. Neyropedaqogika bu fərqləri nəzərə alaraq tədris prosesini daha səmərəli və effektiv hala gətirir. Sinir şəbəkələrinin necə işlədiyini anlamaq, tədris metodlarını buna uyğun formalaşdırmağa kömək edir və riyaziyyatın öyrənilməsini asanlaşdırır. Məqalədə riyaziyyatın tədrisində bu yanaşmaların tətbiqinin necə həyata keçirildiyi və onların şagirdlərin öyrənmə prosesinə təsiri izah edilir.

Açar sözlər: Sinir şəbəkələri, beyin kortekslər, neyropedaqogika, riyazi idrak, prefrontal korteks, oksipital korteks, hipokampus, parietal korteks, sinir əlaqələri, təhsildə innovativ yanaşmalar.

THE INFLUENCE OF NEURAL NETWORKS ON THE MATHEMATICAL COGNITION PROCESS: A NEUROPEDAGOGICAL APPROACH IN MATHEMATICS TEACHING

ELSHAN SAFIKHANOV
Master's student at Lankaran State University.
E-mail: elsen.sefixanov40@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-0458-6480

To cite this article:
Safikhanov E. (2025). The influence of neural networks on the mathematical cognition process: a neuropsychological approach in mathematics teaching. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 81-87

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.019

ABSTRACT

The article aims to investigate the role of neural networks in the mathematical cognition process of the human brain and the application of neuropedagogical approaches in mathematics teaching. Learning mathematics is associated with the interaction of various neural networks in the brain, and the fact that each student engages in these activities differently necessitates the personalization of teaching methods. Neuropedagogy enhances the teaching process by making it more efficient and effective. Understanding how neural networks function helps in shaping teaching methods accordingly and facilitates the learning of mathematics. The article explains how these approaches are implemented in mathematics teaching and their impact on students' learning processes.

Keywords: Neural networks, cerebral cortex, neuro pedagogy, mathematical cognition, prefrontal cortex, occipital cortex, hippocampus, parietal cortex, neural connections, innovative educational approaches.

Article history
Received: 03.02.2025
Accepted: 21.02.2025

Giriş

Riyaziyyatın tədrisi təhsil sisteminin ən çətin və vacib məsələlərindən biridir. Şagirdlərin riyazi anlayışları mənimsəməsi və bu sahədəki bacarıqlarını inkişaf etdirməsi bir sıra beyin funksiyalarının qarşılıqlı işləməsini tələb edir. Beyinin müxtəlif hissələrində yerləşən sinir şəbəkələrinin fəaliyyəti riyazi düşüncənin təşkili və bu düşüncənin tədrisi üçün müasir yanaşmaların inkişaf etdirilməsini vacib edir (Kandel et al., 2013). Bu sahədəki ən son yeniliklərdən biri olan neyropedaqogikanın tətbiqi beyin şəbəkələrinin öyrənilməsinə və biliklərin tədris prosesinə tətbiqinə yönəlir (Geary, 2011).

Tədqiqatın aktuallığı. Müasir təhsil sistemində innovativ yanaşmaların tətbiqi şagirdlərin idrak qabiliyyətlərinin artırılmasına və fərdi inkişaflarına yönəldilib. Bu baxımdan, neyropedagogika sahəsində aparılan tədqiqatlar təhsil prosesinin optimallaşdırılmasına mühüm töhfə verir (Desoete & Roeyers, 2006). Sinir şəbəkələrinin və beyinin müxtəlif serebral korteks bölgələrinin funksiyalarının öyrənilməsi riyazi idrak proseslərinin necə formalaşdığına dair fundamental məlumatlar təqdim edir. (Norman & Shallice, 2000). Bu tədqiqat beyin fəaliyyətlərinin riyaziyyatın tədrisində necə istifadə edilə biləcəyini və fərdi tədris yanaşmalarının şagirdlərin riyazi düşüncə qabiliyyətlərini artırmaqda nə qədər təsirli olduğunu göstərmək baxımından aktualdır (Anderson & Lebiere, 1998).

Riyaziyyatın tədrisi mücərrəd düşüncənin inkişafında və məntiqi idrakın formalaşmasında mühüm rol oynayır. Lakin ənənəvi tədris metodları beyinin koqnitiv mexanizmlərinə tam əsaslanmadığı üçün bəzən şagirdlərin potensialını tam olaraq aşkar edə bilmir. Beyinin riyazi idrakda rol oynayan funksional bölgələrinin öyrənilməsi və onların tədris prosesində nəzərə alınması riyaziyyatın daha səmərəli və fərdi şəkildə öyrədilməsinə şərait yaradır.

Eyni zamanda, beyinin prefrontal korteks, parietal korteks, oksipital korteks və hipokampus kimi bölgələrinin riyazi məsələlərin həllindəki fəaliyyət mexanizmlərinin təhlili müəllimlərə hər bir şagirdin fərdi ehtiyaclarına uyğun tədris metodları tətbiq etməyə imkan verir. Bu tədqiqat həmçinin təhsil sahəsində neyropedaqogikanın elmi əsaslarının formalaşdırılmasına və praktik istifadəsinə dəstək məqsədi daşıyır.

Beynəlxalq səviyyədə təhsil texnologiyalarında baş verən sürətli dəyişikliklər və beyin fəaliyyətləri ilə bağlı yeni elmi kəşflər təhsildə innovativ yanaşmaların tətbiqini zəruri edir. Tədqiqatın aktuallığı həm də Azərbaycanda təhsil sistemində innovativ metodların tətbiqinə artan maraqla əlaqədardır. Bu tədqiqat təhsil prosesini daha effektli və elmi əsaslarla təmin etmək məqsədilə müasir neyropedaqogika yanaşmasının əhəmiyyətini üzə çıxarır və təhsil islahatlarına elmi dəstək təqdim edir.

Riyazi idrak prosesində sinir şəbəkələrinin rolu

Riyaziyyatı öyrənmək üçün insan beyni bir neçə sinir şəbəkəsinin qarşılıqlı fəaliyyətinə əsaslanır. Riyazi əməliyyatlar və düşüncə prosesi beyinin müxtəlif bölgələrində baş verir. Əsasən, prefrontal korteks, parietal korteks, temporal korteks və hipokampus bu proseslərin icrasına rəhbərlik edir (Anderson & Lebiere, 1998).

1. Prefrontal korteks – beyinin ön tərəfində, alında yerləşir. O, icraedici funksiyalar üçün ən vacib sahədir və aşağıdakıları idarə edir:

- Məntiqi düşüncə və analiz;
- Qərar qəbul etmə;
- Diqqət və diqqətin yönləndirilməsi;
- Planlaşdırma və problemlərin mərhələli şəkildə həlli.

Riyazi idrakdakı rolu. Riyazi məsələləri həll edərkən, prefrontal korteks problemlərin planlaşdırılması və həll mərhələlərini təşkil edir. Məsələn, şagirdlərə uzun tənliklər verildikdə, prefrontal korteks onlara hansı addımlarla başlamalı, hansı ardıcıllıqla davam etməli olduqlarını müəyyənləşdirməyə, məntiqi səhvləri təhlil etməyə və düzəltməyə kömək edir.

Nümunələr:

- Bir şagirdin bir kvadrat tənlik həll edərkən addımları planlaşdırması və nəticəni yoxlaması zamanı prefrontal korteks aktiv şəkildə işləyir.

• 8+4=? sualını həll edən şagird əvvəlki məlumatları (yəni 8 və 4-ün nə olduğunu) birləşdirərək mümkün olan nəticəni (12) tapır. Bu məntiqi əməliyyatların həyata keçirilməsi prefrontal korteksin fəaliyyətinə əsaslanır.

2. Parietal korteks – beyinin yuxarı və orta hissəsində yerləşir. O, sensor məlumatların (toxunma, məkan) işlənməsi ilə məşğuldur, əsasən, aşağıdakıları tənzimləyir:

• Məkan və vizual informasiyanın emalı;

• Riyazi əməliyyatların icrası;

• Ədədi məlumatların anlaşıqlılığını təminetmə.

Riyazi idrakdakı rolu. Parietal korteks, xüsusilə onun "intraparietal sulcus" adlı alt hissəsi, ədədi məlumatların işlənməsi üçün çox vacibdir. Toplama, çıxma, vurma və bölmə kimi əməliyyatlar bu korteksdə reallaşır. Bu bölgə riyazi simvolları tanımaq, məkan münasibətlərini başa düşmək və mücərrəd riyazi anlayışları dərk etmək kimi funksiyalarda mühüm rol oynayır.

Nümunələr:

• Bir şagirdin üçbucağın sahəsini hesablamaq üçün verilən ölçüləri daxil etməsi parietal korteksin aktivliyini artırır. Həmçinin toplama və çıxma əməliyyatları da bu bölgənin fəaliyyətini tələb edir.

3. Temporal korteks – beyinin yan tərəflərində, qulaqların yaxınlığında yerləşir. Onun əsas funksiyaları bunlardır:

• Yaddaş və məlumatların uzunmüddətli saxlanılması;

• Dil emalı və şifahi məlumatların anlaşılması;

• Qavrayış və eşitmə məlumatlarının işlənməsi.

Riyazi idrakdakı rolu. Temporal korteks riyazi anlayışların mənimsənilməsi və bu anlayışların yaddaşda saxlanması üçün əsas rol oynayır. Riyazi qaydalar, formullar və prosedurlar uzunmüddətli yaddaşa ötürülərkən bu korteks aktiv olur. Temporal korteks həmçinin dil və riyaziyyat arasındakı əlaqəni təmin edir, çünki riyazi simvolların əksəriyyəti mətnlərdə də istifadə olunur.

Nümunələr:

• Şagirdlər Pifaqor teoreminin qaydasını öyrənəndə və təkrarladıqda, temporal korteks bu qaydanı yaddaşda saxlamaq üçün aktivləşir.

• Riyazi təlimin başlanğıc mərhələlərində şagirdlər yeni terminləri öyrənərkən və bu terminlər arasında əlaqə qurarkən temporal korteks aktivləşir.

4. Oksipital korteks – beyinin arxa hissəsində yerləşir, əsasən, vizual məlumatların işlənməsindən məsuldur:

• Görmə analizinin həyata keçirilməsi;

• Vizual obyektlərin tanınması və məkan naviqasiyası;

• Görmə ilə bağlı riyazi elementlərin dərk olunması.

Riyazi idrakdakı rolu. Riyaziyyatda vizual məlumatlar böyük əhəmiyyət daşıyır. Həndəsi fiqurların tanınması, diaqramların təhlili, koordinat sistemində nöqtələrin müəyyənləşdirilməsi kimi proseslər oksipital korteks vasitəsilə həyata keçirilir. Bu korteks parietal korteks ilə əməkdaşlıq edərək məkan və vizual anlayışların emalını təşkil edir.

Nümunələr:

• Bir şagird üçbucağın sahəsini hesablamaq üçün onun vizual görüntüsünü analiz edərkən oksipital korteks aktiv olur.

• Şagirdə koordinat müstəvisində bir qrafik verilir, məsələn, y=2x+3 düz xəttinin təsviri. Şagird əvvəlcə qrafikdəki xətti və onun müstəvidəki yerini vizual olaraq görür. Bu görüntü oksipital korteksdə analiz olunur: xəttin meyili, oxlarla kəsişmə nöqtələri və qrafikin ümumi forması müəyyən edilir.

5. Hipokampus – beyinin dərinliyində, temporal korteksin yaxınlığında yerləşir. Onun əsas funksiyaları:

• Qısamüddətli yaddaşdan uzunmüddətli yaddaşa keçid;

• Yeni məlumatların öyrənilməsi və saxlanması.

Riyazi idrakdakı rolu. Riyaziyyatın öyrənilməsi zamanı hipokampus yeni anlayışları yaddaşa köçürür və əvvəlki məlumatların yaddaşdan bərpa edilməsinə kömək edir. Riyazi qaydaların və formulların tətbiqində hipokampusun aktivliyi böyük rol oynayır.

Nümunələr:

• *Riyazi formulların yadda saxlanılması.* Bir şagirdə kvadrat tənliklərin həlli üçün diskriminant düsturu ($D=b^2 - 4ac$) öyrədilir. Şagird

bu düsturu öyrəndikdən sonra təkrar edir və onu uzunmüddətli yaddaşda saxlamağa çalışır. Bu prosesdə hipokampus yeni məlumatları yaddaşa köçürür və gələcəkdə tələb olunan zaman həmin düsturu yaddaşdan çıxarmağa kömək edir.

• *Riyazi terminlərin öyrənilməsi.* Məsələn, bir şagird "simmetriya oxu" terminini ilk dəfə eşidir və müəllimin izah etdiyi bu anlayışı anlamağa çalışır. Hipokampus bu termini yaddaşa yerləşdirərək gələcəkdə digər mövzularda tətbiq etməsi üçün saxlayır. Şagird sonradan bu anlayışı riyazi həndəsə məsələlərində, məsələn, dairənin və ya parabola qrafikinin simmetriya oxunu müəyyən edərkən istifadə edir.

• *Riyazi məsələlərin həll edilməsi və təcrübə.* Bir şagirdə Pifaqor teoremi öyrədilir ($a^2+b^2=c^2$). Şagird əvvəlcə bu teoremin tətbiqi üçün sadə məsələlər həll edir. Təcrübə ilə hər dəfə hipokampus həmin teoremi daha effektiv şəkildə yaddaşa yerləşdirir. Bir neçə məşqdən sonra şagird bu teoremi avtomatik şəkildə, düşünmədən tətbiq edə bilir. Bu, hipokampusun qısamüddətli məlumatları uzunmüddətli yaddaşa çevirməsinin nəticəsidir.

• *Riyazi əlaqələrin yadda saxlanılması.* Məsələn, bir şagird sinus, kosinus və tangens funksiyaları arasında olan əlaqələri öyrənir. $\mathrm{Sin}^2x+\mathrm{Cos}^2x=1$ kimi triqonometriya əlaqələri şagirdin öyrənmə prosesi zamanı hipokampus tərəfindən yadda saxlanılır. Daha sonra bu əlaqə triqonometrik məsələləri həll edərkən tez-tez istifadə olunur.

• *Qısamüddətli məlumatların istifadəsi.* Bir şagirdə məsələ verilir: "Bir qutuda 5 qırmızı, 7 yaşıl və 8 mavi top var. Ümumilikdə neçə top var?" Şagird bu məlumatları oxuduqdan sonra hipokampus qısamüddətli yaddaş vasitəsilə rəqəmləri saxlayır və cəmləmə əməliyyatı zamanı həmin rəqəmlərdən istifadə edir.

Hipokampusun əsas rolu öyrənilən məlumatların yaddaşa yerləşdirilməsi və sonradan lazım olduqda onların bərpa edilməsidir. Bu proses, xüsusilə riyaziyyatda şagirdlərin qaydaları, formulları və həll üsullarını xatırlamaq üçün çox vacibdir.

Kortikalların qarşılıqlı əlaqəsi

Beyindəki kortikallar arasında davamlı əlaqə var və riyazi idrak bu əlaqələrin qarşılıqlı işləməsindən asılıdır. Məsələn, şagirdlər vizual diaqramı (oksipital korteks) analiz edərək onu məkan anlayışlarına (parietal korteks) bağlayır. Əldə olunan nəticə prefrontal korteksdə təhlil edilir və yaddaşa (hipokampus və temporal korteks) ötürülür.

Bu sinir şəbəkələrinin qarşılıqlı fəaliyyəti, riyaziyyat dərslərinin necə qurmaq lazım olduğunu göstərir. Şagirdlər arasında fərqli beyin şəbəkələrinin fəaliyyətə keçməsi fərqli öyrənmə tərzlərinin yaranmasına səbəb olur. Bu fərqləri nəzərə alaraq, tədris metodlarının daha effektiv olması təmin edilə bilər.

Neyropedaqogikanın riyaziyyatın tədrisində tətbiqi

Neyropedaqogika təhsil ilə neyrobiologiya, neyrofiziologiya və neyropsixologiyanın birləşməsindən formalaşmış bir sahədir. Bu sahənin əsas məqsədi tədrisin effektivliyini artırmaq üçün beyinin funksional xüsusiyyətlərini öyrənmək və qazanılmış bilikləri tədris metodlarına tətbiq etməkdir (Kandel et al., 2013). Riyaziyyatın tədrisində neyropedaqoji yanaşmaların tətbiqi şagirdlərin beyin şəbəkələrinin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq tədris prosesini fərdiləşdirməyə imkan verir (Geary, 2011).

Riyaziyyatın tədrisində neyropedaqoji yanaşmalar şagirdlərin fərdi beyin fəaliyyətinə uyğun metodlarla tədrisi fərdiləşdirməyi və effektiv öyrənməyi təmin edir. Bu yanaşmalara diqqət yetirək:

1. Fərdiləşdirilmiş tədris yanaşması. Neyropedaqogika şagirdlərin beyin fəaliyyətinin fərqli olduğunu qəbul edir və buna əsaslanaraq hər şagird üçün ən uyğun tədris metodlarını seçir (Anderson & Lebiere, 1998). Bu yanaşma tədris prosesini hər bir şagirdin beyin şəbəkələrini nəzərə alaraq daha da fərdiləşdirir. Bu zaman müxtəlif tədris üsullarından, məsələn,

vizual, kinestetik və ya auditoriya metodlarından istifadə edilir.

• Bir şagird riyaziyyatın konseptlərini görmə yolu ilə (şəkillər, diaqramlar) daha yaxşı anlayır, digəri isə hesablama tapşırıqları vasitəsilə daha yaxşı öyrənir. Neyropedaqogika bu fərqləri nəzərə alaraq dərs planlarını və tədris üsullarını uyğunlaşdırır.

2. İnteraktiv tədris texnologiyalarının tətbiqi. Tədrisin neyropedaqoji yanaşmalarla və interaktiv texnologiyalarla dəstəklənməsi şagirdlərin beyin fəaliyyətini izləməyə və təhlil etməyə imkan verir (Norman & Shallice, 2000). Sinirlər üçün əks-əlaqə cihazları (EEG, fMRI) şagirdlərin beyin fəaliyyətini izləyərək, tədris metodlarının nə qədər effektiv olduğunu göstərir. Bu texnologiyalar tədrisin fərdiləşdirilməsini təmin edir.

• Şagirdin beyin fəaliyyətini izləməklə müəllim onun hansı mövzularda çətinlik çəkdiyini və ya hansı növ tapşırıqlarda daha çox fəallıq göstərdiyini öyrənə bilər. Bu məlumatlar əsasında şagirdin fərdi ehtiyaclarına uyğun dərs planı hazırlanır.

3. Aktiv öyrənmə və təkrarlama. Riyaziyyat dərslərində aktiv öyrənmə metodlarının tətbiqi şagirdlərin diqqətini cəlb edərək, beyin şəbəkələrinin effektiv fəaliyyətini təmin edir (Desoete & Roeyers, 2006). Sinir şəbəkələrinin aktivləşdirilməsi üçün şagirdlərə riyazi problemləri birgə həll etmək, qrup işləri və müzakirələr təşkil etmək faydalıdır. Bu, məlumatların yaddaşa köçürülməsini də sürətləndirir.

• Şagirdlərə qrup halında işləyərək riyazi məsələləri birgə həll etməyi tapşırmaq, onların sosial və koqnitiv bacarıqlarını inkişaf etdirir. Bu zaman beyin şəbəkələri daha çox aktivləşir və məlumat daha effektiv şəkildə öyrənilir.

• Riyaziyyat dərsində müəyyən düsturların və anlayışların təkrarı, şagirdlərin bu məlumatları yaddaşlarında saxlamalarına və gələcəkdə tətbiq etmələrinə kömək edir. Bu, hipokampusun aktivliyini artırır və məlumatların uzunmüddətli yaddaşa köçürülməsini təmin edir.

Sinir şəbəkələrinin funksional rolunun aydınlaşdırılması

Sinir şəbəkələrinin funksional rolu beyinin məlumatları emaletmə və öyrənmə qabiliyyətində mühüm yer tutur. Bu şəbəkələr aşağıdakı funksiyaları həyata keçirir:

Əqli məşğuliyyət və hesablama. Riyaziyyatın öyrənilməsi zamanı beyinin müxtəlif bölgələri, məsələn, prefrontal korteks və parietal korteks aktivləşir. Sinir şəbəkələri şagirdin məlumatı necə emal etdiyini, hansı addımları atacağını və necə cavab tapacağını müəyyən edir.

Yaddaş və təkrarlama. Riyaziyyatın mövzularını mənimsəmək üçün beyin məlumatları yaddaşa köçürür. Bu, temporal korteks və hipokampusun əməkdaşlığını tələb edir. Riyaziyyat məsələlərinin təkrarı zamanı bu şəbəkələrə daha çox məlumat daxil olur, beləliklə, şagirdlər əvvəlki mövzuları daha sürətli xatırlaya bilirlər.

Öyrənmə və təcrübə. Beyinin sinir şəbəkələri təcrübə vasitəsilə daha yaxşı işləməyə başlayır. Riyaziyyat dərslərində təkrar məşqlər və şagirdlərin qarşılaşdıqları problemlər nəticəsində bu şəbəkələr daha sürətli və effektiv işləməyə başlayır.

Nəticə

Neyropedaqoji yanaşmanın riyaziyyatın tədrisində tətbiqi şagirdlərin beyninin daha effektiv şəkildə aktivləşdirilməsinə və onların öyrənmə proseslərinin sürətlənməsinə gətirib çıxarır. Riyaziyyatın öyrənilməsi zamanı sinir şəbəkələrinin necə işlədiyini başa düşmək və bu bilikləri tədrisə tətbiq etmək, daha fərdiləşdirilmiş və səmərəli tədris metodlarının inkişafına kömək edə bilər. Neyropedaqogika, həmçinin şagirdlərin beyin şəbəkələrinin fəaliyyətini nəzərə alaraq, onların öyrənmə ehtiyaclarını və riyaziyyatla bağlı problemləri daha asan həll etmələrini təmin edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Anderson, J.R., & Lebiere, C. (1998). The atomic components of thought. Lawrence Erlbaum Associates.

2 Ansari, D., & Lyons, I.M. (2016). “Cognitive Neyroscience of Numerical Cognition”. London: Academic Press.

3 Boaler, J. (2016). “Mathematical Mindsets.” San Francisco: Jossey-Bass.

4 Carey, B. (2014). “How We Learn: The Surprising Truth About When, Where, and Why It Happens”. New York: Random House.

5 Dehaene, S. (2011). “The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics”. New York: Oxford University Press.

6 Desoete, A., & Roeyers, H. (2006). Metacognitive skills in mathematics: Developmental trends and predictive value for mathematics achievement. Learning and Individual Differences, 16(3), 213-225.

7 Fuster, J.M. (2015). “The Prefrontal Cortex”. London: Academic Press.

8 Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B., & Mangun, G.R. (2018). “Cognitive Neyroscience: The Biology of the Mind”. New York: W. W. Norton & Company.

9 Geake, J. (2009). “The Brain at School: Educational Neyroscience in the Classroom”. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

10 Geary, D.C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. Developmental Psychology, 47(6), 1539-1552.

11 Immordino-Yang, M.H. (2015). “Emotions, Learning, and the Brain.” New York: W.W. Norton & Company.

12 Jensen, E. (2008). “Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching”. Thousand Oaks: Corwin Press.

13 Kandel, E.R., Schwartz, J.H., & Jessell, T.M. (2013). Principles of Neural Science. McGraw-Hill.

14 Norman, D.A., & Shallice, T. (2000). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In Gazzaniga, M. S. (Ed.), Cognitive Neyroscience: A Reader (pp. 376-390). Blackwell.

15 OECD. (2019). “Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science”. Paris: OECD Publishing.

16 Sousa, D.A. (2017). “How the Brain Learns Mathematics”. Thousand Oaks: Corwin Press.

17 Sporns, O. (2011). “Networks of the Brain”. Cambridge: MIT Press.

18 Tokuhama-Espinosa, T. (2014). “Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science”. New York: W. W. Norton & Company.

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI ÜNSİYYƏT KONTEKSTİNDƏ SƏRBƏST SÖZ BİRLƏŞMƏLƏRİNƏ FUNKSİONAL YANAŞMA

JALƏ MEHRƏLİYEVA
Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent əvəzi, Azərbaycan Dillər Universiteti. E-mail: jala.seyidzade@mail.ru
https://orcid.org/0009-0003-1853-7279

Məqaləyə istinad:
Mehrəliyeva J. (2025). İngilis dilinin tədrisində mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində sərbəst söz birləşmələrinə funksional yanaşma. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 88-94

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.021

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 12.02.2025
Qəbul edilib: 24.02.2025

ANNOTASİYA

Sərbəst söz birləşmələri dilin ayrılmaz hissəsidir və praktiki ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılmasında mühüm rol oynayır. Müxtəlif mədəniyyətlərdə bu birləşmələr fərqli mənalar daşıya bilər. Bu da dil öyrənənlərin onları müxtəlif sosial və mədəni kontekstlərdə düzgün anlamaq və istifadə etmək bacarığını tələb edir. Bu məqalə ingilis dilinin tədrisi kontekstində sərbəst söz birləşmələrinin mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə oynadığı rolu araşdırır. Məqalədə bu cür söz birləşmələrinin nümunələri, onların mədəniyyətlərarası kontekstdə mənaları və istifadə zamanı mədəni fərqlərin nəzərə alınmasının əhəmiyyəti təhlil olunur. Araşdırmada sərbəst söz birləşmələrinə funksional yanaşmanın öyrənənlərin dil bacarıqları ilə yanaşı, mədəniyyətlərarası şüurun da inkişafına töhfə verdiyi qeyd olunur. Məqalədə sərbəst söz birləşmələrinin effektiv tədrisini təmin edən strategiyaların müqayisəli təhlilinin əhəmiyyəti vurğulanır. Söz birləşmələrinin yanlış istifadəsi nəticəsində yaranan mədəniyyətlərarası anlaşılmazlıq mənbələri araşdırılaraq, dil müəllimlərinin lüğət tədrisində mədəniyyətlərarası kompetensiyanı inteqrasiya etmələrinin vacibliyi qeyd edilir. Nəticə etibarilə, sərbəst söz birləşmələrinin mənimsənilməsinin mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqlarının inkişafına necə töhfə verdiyi və fərqli mədəniyyətlərdən olan insanlar arasında aydın, uyğun və həssas ünsiyyətin qurulmasına yardım etdiyi elmi-pedaqoji cəhətdən əsaslandırılır.

Açar sözlər: Sərbəst söz birləşmələri, mədəniyyətlərarası ünsiyyət, funksional yanaşma, dil tədrisi, ünsiyyət bacarıqları.

A FUNCTIONAL APPROACH TO COLLOCATIONS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

JALA MEHRALIYEVA
PhD in Pedagogy, Acting Associate Professor, Azerbaijan University of Languages. E-mail: jala.seyidzade@mail.ru
https://orcid.org/0009-0003-1853-7279

To cite this article:
Mehraliyeva J. (2025). A Functional Approach to Collocations in the Context of Intercultural Communication in English Language Teaching. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 88-94

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.021

Article history
Received: 12.02.2025
Accepted: 24.02.2025

ABSTRACT

This article explores the role of collocations in intercultural communication within the context of English language teaching. Collocations are an integral part of the language and play a crucial role in developing practical communication skills. In different cultures, these combinations can carry various meanings, requiring language learners to understand and use them correctly in various social and cultural contexts. The article analyzes examples of such word combinations, their meanings in an intercultural context, and the importance of considering cultural differences in their usage.
Furthermore, the study notes that a functional approach to collocations contributes not only to learners' language skills but also to the development of intercultural awareness. The article highlights the importance of a comparative analysis of strategies that ensure the effective teaching of collocations. By identifying potential sources of cross-cultural misunderstandings linked to the misuse of collocations, the paper underscores the need for language teachers to integrate intercultural competence into vocabulary instruction. Ultimately, the research demonstrates how mastering collocations contributes to developing intercultural communication skills and promoting clarity, appropriateness, and sensitivity in interactions between individuals from diverse cultural backgrounds.

Keywords: Collocations, intercultural communication, functional approach, language teaching, communication skills.

GİRİŞ

Müasir dövrdə qloballaşmanın və texnologiyanın sürətli inkişafı fərqli mədəniyyətlər arasında sıx əlaqələrin yaranmasına zəmin yaradır. Bu əlaqələr mədəniyyətlərarası ünsiyyətin əhəmiyyətini daha da artırır. Mədəniyyətlərarası ünsiyyət yalnız fərqli dillərdə danışan insanların bir-biri ilə anlaşması deyil, həm də bu dillərin daşıdığı mədəni dəyərlərin, düşüncə tərzlərinin və sosial normaların paylaşılması deməkdir. Bu baxımdan, sərbəst söz birləşmələri mədəniyyətlərarası ünsiyyətin mühüm komponentlərindən biri kimi çıxış edir. Onlar dilin təkcə leksik və qrammatik quruluşunu deyil, həm də cəmiyyətin mədəni kodlarını, dəyərlərini və mənəvi dünyasını özündə əks etdirir.

Sərbəst söz birləşmələri bir çox hallarda birbaşa tərcüməyə uyğun gəlməyən, kontekstual və mədəni məna daşıyan ifadələrdir. Onların düzgün öyrədilməsi tələbələrin dil biliyini artırmaqla yanaşı, fərqli mədəniyyətlər arasında səmərəli kommunikasiya qurmaq bacarığını da inkişaf etdirir. Buna görə də, dil öyrənənlər və müəllimlər üçün bu birləşmələrin mədəni kontekstdə başa düşülməsi və təhlili böyük əhəmiyyət daşıyır. Təqdim etdiyimiz məqalədə sərbəst söz birləşmələrinin mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə rolu, onların tədris prosesində tətbiqinin mədəni kontekstdə təhlili araşdırılır.

PROBLEMİN QOYULUŞU

Mədəniyyətlərarası əlaqələrin intensivləşməsi dilin tədrisi prosesinə yeni tələblər qoyur. İngilis dili təkcə kommunikasiya vasitəsi deyil, eyni zamanda müxtəlif mədəniyyətlərin daşıyıcısı kimi çıxış edir. Bu kontekstdə sərbəst söz birləşmələrinin funksional yanaşma əsasında tədrisi tələbələrin mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqlarının formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Tədris prosesində sərbəst söz birləşmələrinin yalnız qrammatik və leksik aspektlərinə fokuslanmaq tələbələrin real ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı üçün kifayət deyil. Belə ki, bu birləşmələr konkret mədəniyyətlərə məxsus mənalar daşıyır və onların düzgün başa düşülməsi mədəniyyətlərarası kontekstdə effektiv ünsiyyət üçün vacibdir.

Bununla belə, ingilis dilinin tədrisində sərbəst söz birləşmələrinin funksional yanaşma əsasında öyrədilməsi məsələsi kifayət qədər araşdırılmayıb. Əksər tədris materialları bu birləşmələri izolyasiya olunmuş şəkildə təqdim edir, halbuki onların mədəniyyətlərarası kontekstdə istifadəsi tələbələrin dil biliklərini və ünsiyyət bacarıqlarını daha da zənginləşdirə bilər.

Təqdim etdiyimiz məqalədə əsas məqsəd sərbəst söz birləşmələrinin mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində funksional yanaşma ilə öyrədilməsinin nəzəri əsaslarını və praktik tətbiq yollarını araşdırmaq, həmçinin bu yanaşmanın tələbələrin dil bacarıqlarının inkişafına təsirini qiymətləndirməkdir.

Qloballaşma və intensiv mədəniyyətlərarası qarşılıqlı əlaqələr dövründə xarici dil bilikləri yalnız linqvistik bacarıqların mənimsənilməsi ilə məhdudlaşmır. Xarici dil öyrənənlər, fərqli mədəni kontekstlərdə ünsiyyət qurmaq üçün mədəniyyətlərarası kompetensiyaya da malik olmalıdırlar. Mədəniyyətlərarası ünsiyyət insanların fərqli dillər və mədəni kontekstlərdə bir-birini anlaya bilməsini təmin edən bacarıq kimi qiymətləndirilir (Əhədova, 2014). Xüsusilə ingilis dili dünya miqyasında beynəlxalq ünsiyyət vasitəsi kimi qəbul olunur və müxtəlif mədəniyyətlər arasında körpü rolunu oynayır. Bu kontekstdə ingilis dilinin tədrisi yalnız dil qaydalarının və qrammatik strukturların öyrədilməsi ilə məhdudlaşmamalı, eyni zamanda mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqlarının inkişafına da yönəlməlidir. Mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə dil vahidlərinin funksional istifadəsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. M.Bayrama görə, mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarığı təkcə linqvistik biliyi deyil, həm də dilin daxilində olan mədəniyyət mənalarını anlamaq və əlaqələndirmək bacarığını tələb edir (Bayram, 1997). Dil tədrisində bu prosesin əsas elementi söz birləşmələridir, çünki onlar mədəniyyətin daşıyıcısı kimi çıxış edir. Bu baxımdan, sərbəst söz birləşmələri dilin məna və ünsiyyət

potensialının ifadə olunmasında mühüm rol oynayır.

Hər bir mədəniyyətin söz birləşmələri, xüsusən də gündəlik istifadə olunan ifadələr, o mədəniyyətin ünsiyyət kodlarını və sosial normalarını əks etdirir. Mədəniyyətlərarası ünsiyyət zamanı sərbəst söz birləşmələrinə funksional yanaşma bu fərqlilikləri anlamağa və düzgün istifadəyə yönəlməlidir. Sərbəst söz birləşmələri müxtəlif kontekstlərdə fərqli mənalar qazanaraq, ünsiyyətin effektivliyini artırır və dil öyrənənlərin mədəniyyətlərarası fərqlilikləri daha yaxşı qavramalarına kömək edir.

Qeyd etmək istərdik ki, sərbəst söz birləşmələri dilin təbii və axıcı istifadəsinin əsasını təşkil edir, mədəniyyətlərarası kommunikasiya zamanı qarşılıqlı anlaşmanı asanlaşdırır. Bu birləşmələr dil öyrənənlərə sözləri tək-tək öyrənməkdən daha çox, necə və hansı vəziyyətlərdə istifadə olunacağını başa düşməyə, həm də onların bir araya gəldiyi kontekstləri anlamağa imkan verir (Mehrəliyeva, 2013). Bu, öyrənənlərin dili daha dərindən və fərqli baxış bucağından görməsinə, həmçinin onların daha sərbəst və çevik ünsiyyət qurmalarına kömək edir.

Sərbəst söz birləşmələri, eyni zamanda gündəlik həyatın və mədəniyyətin təkrarlanan elementlərini əks etdirir. Dil öyrənənlər sərbəst söz birləşmələrini öyrənərək, qarşısına çıxan müxtəlif ünsiyyət vəziyyətlərində (məsələn, iş görüşmələri, sosial tədbirlər və ya şəxsi ünsiyyət) lazımlı ifadələri seçməkdə daha çevik olurlar. Bu, dilin praktiki istifadəsində güclü bir vasitəyə çevrilir, çünki onlar doğru sözləri doğru şəkildə və doğru zamanda istifadə etməyə kömək edir. Düzgün sərbəst söz birləşmələrinin istifadəsi dil öyrənənin özünə inamını artırır. Öyrənənlər dilin doğru və təbii şəkildə istifadəsini mənimsədikcə, daha az səhv edirlər və daha inamlı şəkildə ünsiyyət qura bilirlər. Məsələn, "make a decision" (qərar vermək), "strong coffee" (güclü qəhvə), "do business" (iş görmək) kimi birləşmələri istifadə edərkən öyrənənlər onların bir-birinə uyğunluğunu, mənasını və təbiiliyini hiss edirlər. Müxtəlif mədəniyyətlərdə eyni məna fərqli birləşmələrlə ifadə oluna bilər ki, bu da mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqlarının inkişafında mühüm rol oynayır.

Sərbəst söz birləşmələrinin istifadəsi yazılı və şifahi ünsiyyətdə də vacibdir (Cheng, Warren, 2005). Bu birləşmələr həm də dilin strukturunun təbii axışını təmin edərək, öyrənənlərin daha tez və səlis yazılı mətnlər hazırlamalarına kömək edir. Məsələn, ingilis dilində "a great deal of" (çox) və ya "take into consideration" (nəzərə almaq) kimi ifadələr yazılı mətnin daha səlis və rəsmi olmasına kömək edir.

Sərbəst söz birləşmələrinin funksional rolu, xüsusən praktiki ünsiyyət bacarıqlarının inkişafında əhəmiyyətlidir. Müxtəlif dillərdə eyni struktura malik olan söz birləşmələri fərqli mənalar ifadə edə və ya spesifik mədəni məna çalarları daşıya bilər. Sərbəst söz birləşmələri müəyyən bir mədəniyyətin xüsusiyyətlərini əks etdirdiyi üçün onların mənası və istifadəsi fərqli mədəniyyətlərdə dəyişə bilər. Bəzi nümunlərə diqqət yetirək:

"Break the ice" ifadəsi ingilis dilində ilk tanışlıq zamanı insanlar arasında rahatlıq yaratmaq məqsədini güdür. Ancaq bu ifadə başqa mədəniyyətlərdə fərqli məna verir və ya ümumiyyətlə istifadə olunmaya bilər.

"A black sheep" ingilis dilində ailə və ya qrup daxilində fərqli və ya qəbul olunmayan birini təsvir etmək üçün istifadə edilir. Lakin bəzi Asiya mədəniyyətlərində "qara qoyun" ifadəsi xoş qarşılanmayan və ya təhlükəli insanı təmsil etmir.

"White" – qərb mədəniyyətlərində ağ rəng təmizlik, saflıq və yeni başlanğıcların simvolu kimi qəbul edilir (məsələn, gəlinlik paltarı). Lakin Çin və bəzi Asiya ölkələrində ağ rəng yas və matəm ilə əlaqələndirilir. Buna görə, mədəniyyətlərarası kontekstdə bu rəngə yanaşmada diqqətli olmaq lazımdır.

"Cross the bridge when you come to it" ifadəsi ingilis dilində gələcək narahatlıqları əvvəlcədən müzakirə etməmək mənasında işlədilir. Bəzi mədəniyyətlərdə isə gələcək barədə düşünmək və hazırlıq görmək çox önəmlidir, buna görə, bu ifadə onlara qəribə və ya məzəli gələ bilər.

"Break a leg" ifadəsi ingilis dilində teatr aləmində uğurlar arzulamaq üçün işlədilir və müsbət məna daşıyır. Lakin ingilis dilini yeni öyrənən və ya fərqli mədəniyyətdən olan bir şəxs bu ifadəni hərfi mənada (ayağını sındırmaq) başa düşərək qarışıq sala və neqativ qəbul edə bilər.

"Calling someone a fox" ingilis dilində birini "fox" adlandırmaq, adətən, onun cazibədar və ağıllı olduğunu vurğulamaq üçün deyilir. Lakin türk mədəniyyətində və bəzi digər kontekstlərdə "tülkü" deyimi daha çox hiyləgər və etibarsız insanı ifadə edir.

Göründüyü kimi, sərbəst söz birləşmələri təkcə dilin düzgün qurulması ilə bağlı deyil, eyni zamanda fərqli mədəniyyətlərin düşüncə tərzini və ünsiyyət qaydalarını əks etdirir. Məhz bu baxımdan, onların hansı kontekstdə və hansı mədəniyyətdə istifadə edildiyi də nəzərə alınmalıdır. Hər bir mədəniyyətin öz ünsiyyət tərzi və sosial qaydaları bu ifadələrin necə qəbul olunduğunu və istifadə edildiyini müəyyən edir. Sərbəst söz birləşmələri bir toplumun dünyagörüşünü, dəyərlərini və sosial normalarını əks etdirir və fərqli mədəni mühitlərdə müxtəlif mənalar daşıya bilir.

Mədəniyyətlərarası ünsiyyət zamanı dil öyrənənlər və ünsiyyət quran şəxslər sərbəst söz birləşmələrinin istifadəsinə diqqət yetirməlidirlər, çünki sərbəst söz birləşmələrinin yanlış istifadə edilməsi, digər mədəniyyətin sosial normalarına zidd ola, qarşı tərəfdə çaşqınlıq və ya narahatlıq yarada bilər. Məhz bu baxımdan, dil öyrənənlər sərbəst söz birləşmələrinin istifadə olunduğu mədəniyyətin xüsusiyyətlərini araşdırmalı və bu ifadələrin kontekstində baş verə biləcək hər hansı bir yanlış anlamanın qarşısını almalıdırlar. Buna görə də, dil öyrənənlərin bu birləşmələri öyrənərkən onların düzgün istifadə qaydalarını başa düşmələri vacibdir.

METODLAR

Qeyd etdiyimiz kimi, mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində sərbəst söz birləşmələrinə funksional yanaşma, dil dərslərində tələbələrin real ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə zəmin yaradır. Aşağıda dil dərslərində bu mövzunun necə istifadə oluna biləcəyi ilə bağlı bəzi metodik yanaşmaları təqdim etmək istərdik:

Kontekstual tədris yanaşması. Söz birləşmələrinin məna və funksiyasını anlamaq üçün real kontekstlərdən istifadə edilməlidir. Bu yanaşma tələbələrin sərbəst söz birləşmələrini yadda saxlamaq və düzgün istifadə etmək bacarıqlarını artırır. Mədəniyyətlərarası ünsiyyətə dair məqalələr, dialoqlar və videolar istifadə edilərək söz birləşmələrinin kontekstdə işlənməsi, müxtəlif mədəniyyətlərdə fərqli mənalar kəsb edən ifadələrin müqayisəli təhlilini aparmaq və s. tələbələrin leksik-semantik fərqləri dərk etməsinə kömək edə bilər. Məsələn, "break the ice" ifadəsinin (hərfi tərcüməsi – buz qırmaqdır) bir mədəniyyətdə rəsmi görüşlərdə ilkin gərginliyi azaltmaq üçün istifadə edilməsi, digər mədəniyyətdə isə fərqli qəbul edilməsi izah edilir. Tələbələrə mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində verilmiş məqalədən sərbəst söz birləşmələrini seçmək və onların məna aspektlərini təhlil etmək tapşırıla bilər.

İnteraktiv tapşırıqlar və oyunlar. Tələbələrin aktiv iştirakına və ünsiyyətinə əsaslanan metodlar daha yaxşı nəticə verir. Bu yanaşma öyrənilən söz birləşmələrinin praktiki istifadəsini təmin edir. ***Rollu oyunlar:*** tələbələrə müxtəlif mədəniyyətlərdən olan insanların görüş səhnələri verilir və onların mədəni fərqləri nəzərə alaraq ünsiyyət qurması tələb olunur; ***debatlar:*** "Formal və qeyri-formal ünsiyyətdə söz birləşmələrinin rolu" mövzusunda debat təşkil etməklə tələbələrin tənqidi düşünmə bacarıqları inkişaf etdirilə bilər. Tələbələrə müxtəlif mətnlər verilə və onlardan müəyyən bir kontekstdə işlənən sərbəst söz birləşmələrinin fərqli mədəniyyətlərdə necə başa düşülə biləcəyini izah etmək tapşırıla bilər.

Müqayisəli yanaşma və kontrastiv təhlil. Dil öyrənənlər üçün ana dili və hədəf dil arasında olan fərqləri və oxşarlıqları müqayisə etmək daha yaxşı öyrənməyə şərait yaradır. Müxtəlif dillərdə ekvivalent söz birləşmələrinin istifadəsi və onların mənalarının müqayisəsi aparılır. Məsələn, ingilis dilində "kick the bucket" ifadəsinin

Azərbaycan dilindəki "can vermək" ifadəsi ilə uyğunluğu və fərqliliyi izah edilir. Müxtəlif mədəniyyətlərdə "hörmət ifadə edən söz birləşmələri" və ya "hiss və emosiyaları ifadə edən sözlər" müqayisə edilir. Tələbələrdən öz ana dillərində ən çox işlənən sərbəst söz birləşmələrini qeyd etmələri və onların ingilis dilindəki ekvivalentlərini tapmaları tələb oluna bilər.

Korpus və texnologiya əsaslı tədris. Müasir texnologiyalar və dil korpusları dil dərslərində sərbəst söz birləşmələrinin real istifadəsini öyrənməyə kömək edir. ***Korpus əsaslı təhlil:*** ingilis dilində ən çox istifadə olunan sərbəst söz birləşmələrinin seçilib analiz edilməsi; ***dil proqramları və tətbiqlər:*** *Sketch Engine, WordSmith Tools* kimi proqramlardan istifadə edərək tələbələrə söz birləşmələrinin real istifadəsini öyrətmək. Tələbələrə verilmiş korpusdan müəyyən bir kontekstdə istifadə edilən sərbəst söz birləşmələrinin fərqli istifadələrini araşdırmaq tapşırıla bilər.

Yazılı və şifahi nitqin inkişafı. Tələbələrin sərbəst söz birləşmələrini yazılı və şifahi nitqlərində istifadə etmələri üçün praktiki tapşırıqlar verilməlidir. ***Esse yazmaq:*** "Mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə yanlış anlaşılmalar və söz birləşmələrinin rolu" mövzusunda esse yazdırmaq; ***danışıq klubları:*** müxtəlif mövzularda mədəniyyətlərarası müzakirələr təşkil edərək tələbələrin öyrəndikləri sərbəst söz birləşmələrini praktik ünsiyyətdə istifadə etmələrinə şərait yaratmaq; ***tərcümə fəaliyyətləri:*** müxtəlif dillərdəki sərbəst söz birləşmələrinin ingilis dilinə və ya əksinə tərcümə edilməsi və onların kontekstual uyğunluğu barədə müzakirə aparmaq. Tələbələrdən müəyyən bir situasiya əsasında qısa dialoqlar yazmaları və həmin dialoqlarda öyrəndikləri sərbəst söz birləşmələrini məqsədyönlü istifadə etmələri tələb edilə bilər.

Beləliklə, dil dərslərində sərbəst söz birləşmələrinə funksional yanaşma yalnız leksik biliklərini deyil, həm də mədəniyyətlərarası ünsiyyət bacarıqlarını formalaşdırmağa imkan yaradır. Bunun üçün kontekstual tədris, interaktiv tapşırıqlar, müqayisəli analiz, texnologiya əsaslı yanaşmalar və praktiki yazılı-şifahi fəaliyyətlər kimi effektiv metodlar tətbiq edilə bilər. Fikrimizcə, bu strategiyalar sayəsində dil öyrənənlər real kommunikativ situasiyalarda daha uğurlu ünsiyyət qura bilərlər.

Bütün bu mülahizələr işığında belə bir qənaətə gələ bilərik ki, sərbəst söz birləşmələri mədəniyyətlərarası ünsiyyətin əvəzolunmaz vasitəsidir. Lakin onların düzgün istifadə edilməsi üçün mədəniyyətlərarası fərqliliklərə diqqət yetirilməli, sözlərin mənası və istifadə konteksti yaxşı başa düşülməlidir. Dil öyrənənlər bu fərqlilikləri və kontekstual müxtəlifliyi nəzərə alaraq sərbəst söz birləşmələrini daha effektiv və düzgün şəkildə tətbiq edə bilərlər. Buna görə də, söz birləşmələrinin tədrisi mədəniyyətlərarası ünsiyyətin inkişafı üçün mühüm metodiki vasitələrdən biri hesab olunmalıdır.

NƏTİCƏ

Mədəniyyətlərarası ünsiyyət müasir dil tədrisinin ayrılmaz hissəsidir və bu prosesdə sərbəst söz birləşmələrinin funksional istifadəsi mühüm rol oynayır. Məqalədə aparılan araşdırmalar göstərdi ki, mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində sərbəst söz birləşmələrinin effektiv tədrisi kommunikativ bacarıqları formalaşdırmaqla yanaşı, dilə mədəni baxımdan yanaşma qabiliyyətini də gücləndirə bilər. Bu yanaşma, dil öyrənənlərin yalnız linqvistik struktur baxımından deyil, həm də mədəni kontekst daxilində söz birləşmələrinin semantik və funksional xüsusiyyətlərini mənimsəməsinə imkan yaradır.

Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, sərbəst söz birləşmələrinin funksional tədrisi dil öyrənənlərin nitq axıcılığını artırır və onları real ünsiyyət mühitində daha sərbəst ifadə etməyə hazırlayır. Eyni zamanda, bu metodoloji yanaşma dilin canlı istifadəsini öyrənməyə və dilin daxili qanunauyğunluqlarını mənimsəməyə kömək edir. Mədəniyyətlərarası ünsiyyət kontekstində bu tip söz birləşmələrinin mənimsənilməsi dil öyrənənlərin müxtəlif mədəni çalarları və ünsiyyət normalarını anlama qabiliyyətini artıraraq, onları daha şüurlu və səmərəli müsahibə çevirir.

Təcrübə göstərir ki, mədəniyyətlərarası kontekstdə sərbəst söz birləşmələrinin funksional tədrisi dil öyrənənlərin ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılmasına, kontekstual mənimsəmə və ifadəetmə qabiliyyətinin artırılmasına, dillərarası və mədəniyyətlərarası əlaqələrin gücləndirilməsinə, şifahi və yazılı nitqin daha təbii və axıcı olmasına şərait yaradır.

Bütün bunlar göstərir ki, ingilis dilinin mədəniyyətlərarası ünsiyyət çərçivəsində, sərbəst söz birləşmələrinin funksional yanaşma əsasında öyrədilməsi zəruridir. Dil müəllimləri bu metodologiyanı tətbiq etməklə dil öyrənənlərin həm akademik, həm də real ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirə bilərlər.

Gələcək araşdırmalarda bu sahədə daha spesifik metodik modellərin işlənməsi, tədris materiallarının zənginləşdirilməsi və praktik tətbiqlərin daha geniş şəkildə dəyərləndirilməsi tövsiyə olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Baker, W. (2009). Intercultural awareness and intercultural communication in English as a lingua franca. In English as a Lingua Franca: Studies and Findings (pp. 151-172). Berlin: Mouton de Gruyter.
2. Bayram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
3. Cheng, W., & Warren, M. (2005). Lexical collocations and their role in ESL learners’ writing. Language Learning Journal, 33(2), 101-119.
4. Əhədova, S.A. (2014). Müasir dünyada mədəniyyətlərarası münasibətlər. Bakı: Elm, 348 s.
5. İsmayılova, D.A. (2024). Language and Culture, Baku: Mutarcim, 312 p.
6. Mehraliyeva, J.F. (2013). İngilis dili fakültələrinin aşağı kurslarında sərbəst söz birləşmələri tədrisinin imkan və yolları: Bakı, 140 s.

ALİ TƏHSİLİN MALİYYƏLƏŞMƏSİ: PROBLEMLƏR VƏ HƏLL YOLLARI

FİDAN SARIBƏYLİ
Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, İstanbul Universiteti-Cerrahpaşanın Ali təhsil müəssisələrinin idarəolunması ixtisası üzrə magistrantı, Bakı Dövlət Universitetinin müəllimi. E-mail: saribaylifidan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9347-5475

Məqaləyə istinad:
Sarıbəyli F. (2025). Ali təhsilin maliyyələşməsi: problemlər və həll yolları. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 95-103

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.023

ANNOTASİYA

Ali təhsil həm fərdlərin, həm də cəmiyyətin inkişafına mühüm töhfə verir. Bu sahə yüksəkixtisaslı kadrların hazırlanması, elmin və texnologiyanın inkişafı, eləcə də sosial rifahın gücləndirilməsi baxımından əvəzsiz rol oynayır. Artan tələbat ali təhsil müəssisələrini maliyyə resurslarını daha səmərəli idarə etməyə və alternativ maliyyə mənbələri axtarmağa sövq edir. İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının məlumatlarına əsasən dünya üzrə ali təhsilin maliyyələşməsi daha çox dövlət resurslarına əsaslanır, lakin özəl mənbələrin də əhəmiyyəti artmaqdadır. Alternativ maliyyə mexanizmlərinin tətbiqi ali təhsilin əlçatanlığına və keyfiyyətinə birbaşa təsir edən əsas amillərdəndir.
Ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi müxtəlif modellər və mənbələr əsasında həyata keçirilir. Dövlət büdcəsi ənənəvi olaraq əsas maliyyə mənbəyi olsa da, tələbələrdən alınan təhsil haqqı, tələbə kreditləri və universitet-sənaye əməkdaşlığı kimi alternativ mexanizmlər də maliyyə dayanıqlığını təmin etməkdə mühüm rol oynayır.
Azərbaycanda ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi dövlət sifarişləri, tələbə ödənişləri və digər qanuni mənbələrdən gələn vəsaitlər hesabına təmin olunur. Lakin maliyyə planlaması və idarəetmə sahəsində ciddi çətinliklər mövcuddur. Belə ki, ali təhsil müəssisələrində daxili nəzarətin zəifliyi, yetərli şəffaflığın təmin edilməməsi və yalnız qısamüddətli planlamaların mövcudluğu maliyyə idarəçiliyində problemlər yaradır.

Açar sözlər: Ali təhsil, maliyyə mənbəyi, maliyyələşmə modelləri, maliyyə dayanıqlığı, maliyyə idarəçiliyi.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 24.12.2024
Qəbul edilib: 23.01.2025

FINANCING HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND SOLUTIONS

FIDAN SARIBAYLI
PhD in Pedagogy, Master's student in Higher Education Management at Istanbul University-Cerrahpaşa, Lecturer at Baku State University.
E-mail: saribaylifidan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9347-5475

To cite this article:
Saribayli F. (2025). Financing higher education: problems and solutions. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 95-103

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.023

ABSTRACT

Higher education plays a crucial role in the development of both individuals and society. This sector is indispensable in producing highly qualified professionals, advancing science and technology, and enhancing social welfare. The growing demand encourages higher education institutions to manage their financial resources more efficiently and seek alternative funding sources. According to OECD data, the financing of higher education worldwide is primarily based on public resources, but the importance of private sources is also increasing. Implementing alternative financing mechanisms is one of the key factors that directly influence the accessibility and quality of higher education. The financing of higher education institutions is based on various models and sources. While the state budget has traditionally been the main financial source, alternative mechanisms such as tuition fees, student loans, and university-industry partnerships also play an important role in ensuring financial sustainability.

In Azerbaijan, the financing of higher education institutions is provided through state orders, student payments, and funds from other legal sources. However, there are significant challenges in financial planning and management. Weak internal controls, insufficient transparency, and the dominance of short-term approaches create challenges in financial management within higher education institutions.

Keywords: Higher education, financial sources, financing models, financial sustainability, financial management.

Article history
Received: 24.12.2024
Accepted: 23.01.2025

Giriş

Ali təhsil cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafında mühüm rol oynayır. O, yüksək ixtisaslı kadrların hazırlanmasında, elm və texnologiyanın inkişafında, eyni zamanda fərdi və kollektiv rifahın artırılmasında əvəzolunmaz bir vasitədir. Ali təhsilin həm fərdlər, həm də cəmiyyət üçün önəmi artdıqca, bu sahəyə olan tələbat da çoxalır. Ali təhsil almaq istəyən tələbələrin sayının artması ilə ali təhsil müəssisələri üzərindəki təzyiq də artır. Bu artım tədris üçün lazımi infrastrukturun genişləndirilməsi, yeni müəllim heyətinin işə götürülməsi kimi xərclərə də təsir edir. Digər tərəfdən, qlobal rəqabətin və texnoloji inkişafın təsiri ilə ali təhsil müəssisələri elmi-tədqiqat işlərinə, laboratoriyalara və digər texnoloji resurslara daha çox sərmayə qoymaq məcburiyyətindədir. Belə olan halda, təhsil müəssisələri üçün yeni maliyyə mənbələri əldə etmək məsələsi ön plana çıxır.

Ali təhsil müəssisələrinin maliyyə dayanıqlığının təmin edilməsi cəmiyyətin gələcəyi üçün həyati əhəmiyyət daşıyır. Artan tələbat isə ali təhsil müəssisələrinin maliyyə məsələlərini daha da aktuallaşdırır. Həm milli, həm də beynəlxalq təşkilatlar ali təhsilin maliyyələşməsi ilə bağlı araşdırmalar aparmaqdadır. BMT və İƏİT kimi beynəlxalq təşkilatlar son dövrdə bununla bağlı bu çərçivədə tədqiqatlar aparıb, hesabatlar hazırlayaraq dərc edib.

Ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modellərinə uyğun maliyyə mexanizmləri

Ali təhsilin maliyyələşməsi ölkələrə görə fərqlənir. Bəzi ölkələr ali təhsili dövlət tərəfindən təqdim edilən xidmət kimi qəbul etdiyi üçün bu müəssisələr dövlət resursları ilə maliyyələşir. Belə ki, dövlətin əsas maliyyə mənbəyini vətəndaşların ödədiyi vergilər təşkil edir. Buna görə də, heç şübhəsiz, universitetin sahibi cəmiyyətdir. Cəmiyyəti təmsil edən isə hökumətdir. Beləliklə, hökumətin universitetlərin maliyyələşməsi ilə maraqlanmaması mümkün deyil (Doğramacı, 2007).

Elə ölkələr də var ki, ali təhsil tam dövlətə aid xidmət kimi nəzərdə tutulmur. Buna görə də ali təhsil müəssisələrinin büdcəsi yalnız dövlət büdcəsi ilə deyil, eyni zamanda universitetin əsas tərkib hissəsini təşkil edən tələbələrdən alınan təhsil haqları və digər mənbələrlə maliyyələşir. Bu yanaşma təhsil sisteminin özünümaliyyələşdirmə ehtiyacını ortaya çıxarır.

Demək olar ki, dünyada, əsasən, iki növ universitet idarəetmə modeli mövcud olduğu kimi iki fərqli maliyyələşmə mexanizmi var (Sarıbəyli, 2024).

ABŞ, Avstraliya, İngiltərə, İrlandiya, Kanada və İsraildə tətbiq olunan anqlo-sakson modeli idarə edilən universitetlərin maliyyə mexanizmləri ilə Almaniya, Avstriya, Danimarka, Fransa, Niderland, İsveçrə, İspaniya, İsveç, İtaliya, Norveç, Portuqaliya və Yunanıstanda tətbiq olunan Qitə Avropası modeli fərqlidir.

Anqlo-sakson modeldə universitetlərin maliyyə sistemi daha çox özəl maliyyə mənbələrinə əsaslanır və bazaryönlü yanaşma tətbiq edilir. Universitetlərin əsas maliyyə mənbələrindən biri tələbələrdən alınan təhsil haqqıdır. Bu universitet idarəetmə modelinin tətbiq edildiyi ölkələrdə tələbələrdən alınan təhsil haqları çox vaxt yüksək olur, lakin tələbələrə kredit və ya təqaüd formalarında dəstək göstərilir. Nümunə olaraq deyə bilərik ki, ABŞ-də federal və özəl tələbə kreditləri geniş yayılıb.

Anqlo-sakson modeldə şirkətlər, fondlar universitetlərin maliyyələşməsində mühüm rol oynayır ki, bu da universitet-sənaye əməkdaşlığının nəticəsidir. Bu yolla əldə edilən maliyyə, adətən, elmi-tədqiqat fəaliyyətlərinə və infrastruktura yönəldilir.

Qitə Avropası modelində universitetlər, əsasən, dövlət tərəfindən maliyyələşir və təhsil haqqı ya simvolikdir, ya da tamamilə yoxdur. Əksər Avropa ölkələrində ali təhsilin ödənişsiz və ya çox aşağı ödənişli olmasının səbəbi də əsas maliyyə mənbəyinin dövlət büdcəsi olmasıdır. Məsələn, Almaniyada dövlət universitetlərində təhsil haqqı yoxdur və ya çox azdır. Qitə Avropası modeli ilə idarə edilən universitetlərdə tələbələrə dövlət tərəfindən təqaüdlər verilir və ya maddi yardımlar təklif olunur. Bu, təhsil imkanlarının bərabər şəkildə paylanmasına

xidmət edir. Universitetlərin elmi-tədqiqat fəaliyyətləri isə, adətən, dövlət və Avropa Birliyi qrantları vasitəsilə maliyyələşir. Qitə Avropasında universitetlərin maliyyələşməsində özəl sektorun rolu nisbətən məhduddur, lakin bəzi universitetlər sənaye ilə əməkdaşlıq çərçivəsində layihələrdən gəlir əldə edə bilirlər.

Əgər ali təhsil maliyyələşməsinin dövlət və özəl mənbələr arasında bölgüsünü nəzərə alsaq, İƏİT üzrə ortalama olaraq dövlət tərəfindən maliyyələşmənin üstünlük təşkil etdiyini müşahidə edərik. Baxmayaraq ki, İƏİT ölkələrində ali təhsil səviyyəsində özəl maliyyələşmənin rolu az deyil, bütün təhsil pillələrinin maliyyələşməsində ən böyük pay dövlətə məxsusdur. Bununla belə, bu ümumi İƏİT orta göstəricisi çərçivəsində dövlət, özəl və beynəlxalq (xarici) maliyyələşdirmə payları ölkələr arasında geniş şəkildə fərqlənir (OECD, 2023).

2020-ci ildə İƏİT ölkələrinin bütün təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsinin 84 faizi birbaşa dövlət mənbələrindən, 15 faizi isə özəl mənbələrdən təmin olunub. Finlandiya və Rumıniyada özəl mənbələr təhsil müəssisələrinin xərclərinin 2 faizdən azını təşkil etdiyi halda, Çilidə bu göstərici təhsil xərclərinin üçdə birindən çoxuna çatır. Beynəlxalq mənbələr isə təhsil müəssisələrinin ümumi xərclərində çox kiçik bir paya sahibdir. İƏİT ölkələri üzrə orta hesabla bu mənbələr ümumi xərclərin 1 faizini təşkil edir, Estoniyada isə bu göstərici 4 faizə qədər yüksəlir (OECD, 2023) .

Əhalinin dinamik strukturu və xüsusilə inkişaf etməkdə olan ölkələrdə gənc əhali nisbətinin yüksəkliyi, ali təhsilə olan tələbi artırır. Bu kontekstdə artan ali təhsil xidməti tələbinin yalnız dövlət sektoru tərəfindən və ya tələbələrdən alınan təhsil haqqı hesabına maliyyələşməsində çətinlik yaradır. Bu çərçivədə ali təhsil xidməti ilə bağlı yeni maliyyə mənbələri araşdırılır.

Ali təhsil müəssisələrinin maliyyə mənbələri

Ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi təhsilin keyfiyyətini və əlçatanlığını təmin etmək üçün vacib məsələdir. Müxtəlif maliyyə mənbələri ali təhsil müəssisələrinə daha çox müstəqillik qazandırmaqla yanaşı, tələbələrin təhsil xidmətlərindən faydalanmasını asanlaşdırır. Təhsil haqları, xüsusilə yüksək tələbata malik proqramlarda, universitetlərin maliyyə sabitliyini qorumağa kömək edir, tələbə kreditləri isə sosial müvazinəti təmin etmək və təhsil xidmətlərinə çıxışı artırmaq məqsədini güdür. Dövlət büdcəsi hesabına maliyyələşmə ali təhsil müəssisələrinin dövlət tərəfindən təmin edilən resurslarla fəaliyyət göstərməsini təmin edir və təhsil sahəsində dövlətin məsuliyyətini gücləndirir. Universitet-sənaye əməkdaşlığı isə elmi tədqiqatların kommersiyalaşdırılması və yeni texnologiyaların inkişafı ilə ali təhsil müəssisələrinə əlavə maliyyə dəstəyi qazandırır. Bütün bu mexanizmlər ali təhsil sisteminin effektiv və dayanıqlı işləməsini təmin edir.

Bütün ölkələrdə universitetlərin maliyyələşməsində dövlət büdcəsinin müəyyən bir payı vardır, amma bu payın həcmi, əhəmiyyəti və mexanizmi ölkədən ölkəyə fərqlənir. İƏİT ölkələrində ali təhsil müəssisələrinin dövlət tərəfindən maliyyələşdirilməsində üç fərqli yanaşma tətbiq edilir (OECD,2021).

Birinci yanaşma ("Formula-funding" metodu) maliyyə dəstəyinin şəffaf və standartlaşdırılmış şəkildə təyin olunmasını təmin edir. Bu metod, müəyyən parametrlər (məsələn, tələbə sayı, tədris proqramlarının növləri, təhsil xərcləri) əsasında ali təhsil müəssisələrinə veriləcək maliyyə vəsaitinin həcmini müəyyən edir. Dövlət orqanları bu metodu maliyyə resurslarını daha ədalətli və sistemli şəkildə paylamaq məqsədilə geniş şəkildə tətbiq edir. Başqa sözlə, maliyyə vəsaitlərinin bölüşdürülməsi sadəcə təsadüfi və ya əhəmiyyətli olmayan faktorlara əsaslanmır, göstərilən göstəricilərə uyğun olaraq paylanır, bu da resursların düzgün istifadəsinə imkan yaradır. Bu metodla maliyyələşmə tətbiq edilən zaman yalnız tələbə sayı və ya məzuniyyət faizləri kimi statistik məlumatlara görə qiymətləndirilən universitetlər təhsilin keyfiyyətinin başqa mühüm aspektlərini göz yummağa meyilli olur ki, bu da birinci yanaşmanın mənfi tərəfidir. Digər tərəfdən, dövlət büdcəsindən maliyyə

vəsaitinin ayrılmasında statistik göstəricilərə əsaslanılması nəticəsində kiçik və ya yeni fəaliyyətə başlayan universitetlərin daha az maliyyə dəstəyi alması ilə nəticələnir. Bu da onların inkişafında əsas maneəyə çevrilir.

İkinci yanaşmada ("Historical allocation" metodu) ali təhsil müəssisələrinə ayrılan maliyyənin həcmi müəyyən edilərkən əvvəlki illərdə ayrılmış maliyyə vəsaitinin həcmi əsas götürülür. Məsələn, əgər bir müəssisəyə keçən il müəyyən məbləğdə maliyyə ayrılıbsa, bu il də eyni maliyyə vəsaitinin ayrılması gözlənilir. Bununla belə, tələbə sayında artım, tədris proqramlarında dəyişikliklər və ya dövlət siyasətindəki yeniliklər kimi faktorlara uyğun olaraq bu məbləğə düzəlişlər edilə bilər. Bu yanaşma universitetlər və dövlət idarəetmə orqanları üçün daha asandır və həyata keçirilməsi daha az vaxt, resurs tələb edir. Bu metod dövlət və ali təhsil müəssisələri arasında qarşılıqlı anlaşmanı asanlaşdırır. Eyni zamanda, universitetlərin maliyyə planlamasında sabitliyi təmin edir, büdcə xərclərini əvvəlcədən proqnozlaşdırmağa imkan verir. Digər tərəfdən bu yanaşma, ali təhsil müəssisələrinin yalnız keçmişdə əldə etdiyi uğurlarına əsaslandığı üçün universitetləri yeni imkanlardan və innovativ tədris yanaşmalarından məhrum edə bilər. Bu səbəbdən ali təhsil müəssisələri get-gedə dəyişən tələblərə və yeniliklərə uyğunlaşmaqda çətinlik çəkə bilərlər.

Üçüncü yanaşma ("Annual formal negotiation" metodu) hər il dövlət orqanları ilə ali təhsil müəssisəsi arasında maliyyə dəstəyi və akademik göstəriciləri ilə bağlı rəsmi danışıqların aparılmasını nəzərdə tutur. Bu yanaşma maliyyə planlamasının cari ilin ehtiyac və prioritetlərinə uyğun olaraq həyata keçirilməsinə imkan verir. Eyni zamanda, ali təhsil müəssisələri öz maliyyə tələblərini və prioritetlərini daha dəqiq ifadə edərək, maliyyə resurslarını daha effektiv şəkildə yönəldə bilirlər. Bu metodun üstünlüklərindən biri, maliyyə dəstəyinin daha şəffaf və məqsədyönlü şəkildə təmin edilməsidir, lakin nəticə, əsasən, tərəflər arasında razılaşmadan asılıdır.

Yalnız "Formula-funding" metodu adambaşına maliyyələşmə tətbiq edir. Bu metodda maliyyə vəsaitinin həcmi müəyyən parametrlər (tələbə sayı, tədris proqramlarının növləri və təhsil xərcləri) əsasında təyin olunur. Bu metodda tələbə sayına əsaslanmaqla, maliyyə dəstəyi hər bir tələbə üçün müəyyən edilir, yəni adambaşına maliyyələşmə tətbiq edilir.

Digər metodlar isə daha çox əvvəlki dövrlərin maliyyə göstəricilərinə və ya tərəflər arasında danışıqlara əsaslanır, bu zaman adambaşına maliyyələşmə anlayışı birbaşa tətbiq edilmir. Bu yanaşmalar daha çox keçmiş maliyyə və akademik göstəricilər üzərində qurulur və bütöv bir maliyyə məbləği ayrılır, ayrı-ayrı tələbələrə və ya universitetə görə paylanmır.

Çoxsaylı ölkələrdə dövlət büdcəsi universitetlərin maliyyələşməsində mühüm rol oynasa da, ölkənin iqtisadiyyatı, təhsil siyasəti və inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq, özəl sektor və digər maliyyə mənbələrinin rolunun da önəmi artmaqdadır. Xüsusilə ali təhsil müəssisələri maliyyə çatışmazlığı ilə üzləşdikdə, bu əlavə mənbələr daha vacib rol oynayır.

Təhsil haqları ali təhsil müəssisələrinin göstərdiyi təhsil xidmətinə görə tələbələrdən aldıqları ödənişlərdir və həcmi bir çox amillərə əsaslanaraq müəyyən edilir. Müəyyən ixtisas proqramları (məsələn, tibb, mühəndislik) digər proqramlara nisbətən daha yüksək təhsil haqqına malik ola bilər. Bunun səbəbi laboratoriyalar, xüsusi avadanlıqlar və ya texnoloji resurslar kimi əlavə xərclərin tələb olunmasıdır. Proqramın ümumi müddəti və tələbələrin götürdüyü kredit sayı da təhsil haqqının həcminə təsir edən amillər sırasındadır.

Bəzi ixtisaslara tələbat yüksəkdir. Belə ixtisaslar üçün təhsil haqları daha yüksək təyin oluna bilir. Əgər bir ixtisasa tələb çoxdursa, universitetlər həmin ixtisas üçün təhsil haqqını artırmağa meyilli olur. Bu ixtisaslara olan maraq universitetlər üçün böyük gəlir mənbəyi yaradır. Əmək bazarında aşağı reytinqə malik və ya az tələb görən ixtisaslarda təhsil haqları nisbətən daha az müəyyən edilir. Bu yanaşma ilə universitetlər həmin sahələrə marağı artırmağa çalışır. Belə ixtisaslarda təhsil haqqının az olması, daha çox tələbə cəlb etmək və proqramların davamlılığını təmin etmək məqsədi daşıyır. Bu

mexanizm universitetin maliyyə stabilliyini təmin etməklə yanaşı, müxtəlif ixtisaslar üzrə tələb-təklif balansını optimallaşdırmağa xidmət edir.

Universitetlərin təhsil haqlarını tənzimləməkdə verdiyi qərarların sosial ədalətə uyğun olması vacibdir. Bu cür yanaşma təhsilin əlçatanlığını təmin etmək və sosial bərabərsizliyi azaltmaq baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ali təhsil müəssisələrinin maliyyə resurslarının, əsasən, tələbələrdən alınan təhsil haqqı hesabına təmin olunması ali təhsilin hamı üçün əlçatan olmasının qarşısında dayanan əsas maneə kimi qiymətləndirilir (Zatonatska, 2019).

Tələbə kreditləri xüsusilə sosial bərabərlik baxımından yaranan maneəni aradan qaldırmaq baxımından olduqca əhəmiyyətlidir. Təqdim edilən tələbə kreditləri vasitəsilə maddi çətinliklər üzündən ali təhsil müəssisələrinin təhsil xidmətindən faydalana bilməyən tələbələr üçün təhsili davam etdirmək imkanı yaranır (Shen və Ziderman, 2009). Tələbə kreditlərinin tətbiqi yalnız sosial cəhətdən əhəmiyyətli bir mexanizm deyil, həm də gələcəkdə iş qüvvəsini təmin edən peşəkarların yetişməsinə dəstək verir. Bu mexanizm iş qüvvəsinin artırılması və ölkənin iqtisadi inkişafı üçün vacib olan gənc işçi qüvvəsini təmin etməyə kömək edir.

Tələbə kreditləri ilə bağlı diqqət yetirilməsi tələb olunan iki əsas məsələ var: birincisi, kreditlərin növü, ikincisi isə maliyyələşmə mənbəyidir. Kredit növləri müəyyən müddət içində hissəli şəkildə ödənilən ipoteka tipli kreditlər və tələbənin gələcək gəlirinin faizi əsasında ödənən, gəlirə bağlı kreditlər olmaqla iki növə ayrılır.

İpoteka tipli kreditlər, tələbənin maliyyə vəziyyətini çətinləşdirə və kapital bazarlarında təhsil sahəsinə ayrılan investisiya vəsaitlərinin azalmasına səbəb ola bilər. Belə ki, ipoteka tipli kredit əldə edən tələbə borcunu müəyyən edilmiş müddət ərzində, məsələn, 10-20 il ərzində, sabit hissələrlə geri ödəməlidir. Lakin tələbənin gəlirinin az və ya qeyri-sabit olduğu dövrdə ödəməli olduğu borc onun maliyyə vəziyyətini daha da çətinləşdirə bilər. Digər tərəfdən, ipoteka tipli kreditlər, əsasən, maliyyə bazarlarında (kapital bazarlarında) olan investisiya fondlarından maliyyələşir. Bu fondlar, investorlar tərəfindən müəyyən qazanc əldə etmək məqsədilə maliyyə bazarlarına yatırılır. Əgər çox sayda tələbə ipoteka tipli kreditdən faydalanırsa, maliyyə bazarlarında təhsil sahəsinə (universitetlərin infrastrukturu və tədqiqat imkanları kimi layihələr üçün) ayrılan vəsaitlər (investisiyalar) azala bilər.

Gəlirə bağlı kreditlər isə tələbənin məzun olduqdan sonra əldə edəcəyi gəlirə əsaslanaraq verilən kreditlərdir. Kreditin geri ödənilməsi prosesi yalnız tələbə müəyyən olunmuş minimum gəlir səviyyəsinə çatdıqdan sonra başlayır. Bununla yanaşı, ödəmə şərtləri tələbənin gündəlik istehlak xərclərini təsirləndirməməli və şəxsi maliyyə sabitliyini pozmamalıdır. Gəlirə bağlı kreditlərin tətbiqi, tələbə üçün təhsili əlçatan edir və maliyyə problemi səbəbi ilə təhsildən yayınma riskini azaldır. Bu sistem həm də tələbələrin məzun olduqdan sonra maliyyə sabitliyini qorumağı və ödəmə qabiliyyətini təmin etməyi nəzərdə tutur (Chapman, 2005).

Tələbə kreditləri ilə bağlı ikinci əsas məsələ kreditlərin maliyyə mənbəyidir. Maliyyə mənbəyinin özəl sektor, yəni dövlətə aid olmayan şəxslər və ya şirkətlər tərəfindən idarə olunan və maliyyələşdirilən sektor olması vacibdir. Bu sektorda fəaliyyət göstərən şəxslər və ya qurumlar öz kapitalları ilə müxtəlif maliyyə xidmətləri təklif edirlər. Dövlət büdcəsinin əsas gəlir mənbələrindən biri vergilərdir. Əgər dövlətin maliyyələşmə imkanlarında problem yaranarsa (məsələn, iqtisadi böhran, büdcə kəsiri və s.), dövlət tələbə kreditlərinin ödənilməsi üçün əlavə gəlir mənbələri tapmalıdır. Bu vəziyyətdə dövlət vergiləri artırmalı olur. Bu isə vətəndaşların maliyyə yükünü artırır.

Nəticə olaraq, tələbə kreditlərinin maliyyələşməsinin özəl sektor tərəfindən təmin edilməsi maliyyələşmə imkanlarını daha stabil edir. Bu yanaşma həm dövlətin maliyyə resurslarını qoruyur, həm də tələbə kreditlərinin davamlılığını təmin edir.

Universitet-sənaye əməkdaşlığı çərçivəsində universitetlər fəaliyyətini sənayenin ehtiyaclarına uyğunlaşdıraraq əlavə maliyyə

mənbələri əldə edə bilərlər. Sənaye sektorunun spesifik problemlərini həll etmək və ya yeni texnologiyalar hazırlamaq üçün universitetlər tədqiqat layihələri həyata keçirir. Bu layihələr sənaye müəssisələri tərəfindən maliyyələşdirilir və nəticədə universitetlərə əhəmiyyətli maliyyə dəstəyi təmin olunur. Eyni zamanda, universitetlər sənaye müəssisələri ilə əməkdaşlıq edərək, gələcək iş gücü üçün uyğun bacarıq və bilikləri təmin edən təhsil proqramları inkişaf etdirir. Belə ki, universitetlər, sənayenin texnoloji və elmi tələblərinə cavab vermək məqsədilə tədqiqatları istiqamətləndirir. Universitetlər və sənaye sektoru arasında əməkdaşlıq, yeni məhsul və xidmətlərin inkişafına, texnoloji yeniliklərin yaradılmasına imkan verir. İƏİT ölkələrinin bir çoxunda, xüsusilə Almaniya, ABŞ və İsveçdə, universitetlər və sənaye arasında çox yaxın əməkdaşlıq mövcuddur.

Universitet-sənaye əməkdaşlığından əldə edilən vəsait həm universitetlərin büdcəsi üçün əlavə maliyyə mənbəyi yaradır, həm də sənaye sektorunun ehtiyaclarını ödəyir.

Azərbaycanda ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi

Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 10 fevral 2010-cu il tarixli 220 nömrəli Fərmanı və Nazirlər Kabinetinin 25 iyun 2010-cu il tarixli 120 nömrəli qərarına əsasən 2010/2011-ci tədris ilindən etibarən Azərbaycan Respublikasında ali təhsil müəssisələrinin dövlət büdcəsindən maliyyələşdirilməsi dövlət sifarişi əsasında həyata keçirilir. Mülkiyyət növündən asılı olmayaraq, qanunla təsdiq edilmiş bütün ali təhsil müəssisələri dövlət sifarişi çərçivəsində kadr hazırlığı prosesinə qatılma hüququna malikdir (Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabineti, 2010).

Dövlət sifarişi ilə təhsil verən ali təhsil müəssisələrində tələbə hazırlığı adambaşına maliyyələşmə prinsipi əsasında həyata keçirilir. Təhsil xərcləri Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti tərəfindən təsdiq olunan təhsilalanın hər birinə düşən xərclərin miqdarı əsasında müəyyən edilir. Bu miqdara uyğun olaraq, Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi dövlət sifarişi əsasında təhsil almaq hüququ qazanan abituriyentin seçdiyi ali təhsil müəssisəsinə ödənişi həyata keçirir. Tələbə üçün müəyyən edilmiş xərcləri ali təhsil müəssisəsinin təqdim etdiyi rəsmi ödəniş sənədləri və hesab-fakturalar əsasında, Elm və Təhsil Nazirliyi ali təhsil müəssisəsinin müvafiq hesabına köçürür və ödənişlər semestrlər üzrə ödənilir. Bu maliyyələşdirmə mexanizmi ali təhsil müəssisələrinin təhsil xərclərinin və tələbə hazırlığının müəyyən olunmasında şəffaflığı təmin edir. Həmçinin təhsil müəssisələrinin büdcə və büdcədənkənar vəsaitlər əsasında fəaliyyət göstərməsi onlara müəyyən maliyyə müstəqilliyi qazandırır.

Hazırda dövlət sifarişi ilə kadr hazırlığı aparan dövlət ali təhsil müəssisələri öz maliyyə-təsərrüfat fəaliyyətlərini, həm dövlət sifarişi ilə, həm də ödənişli əsaslarla kadr hazırlığından əldə edilən vəsaitlərdən, habelə qanunvericiliklə qadağan edilməyən digər mənbələrdən əldə edir. Bu müəssisələr büdcə və büdcədənkənar vəsaitlər əsasında fəaliyyət göstərirlər. Təhsil müəssisələri əlavə gəlir əldə etmək məqsədilə nizamnaməsində nəzərdə tutulmuş qaydada sahibkarlıq fəaliyyəti növləri ilə məşğul ola bilər. Bu fəaliyyət nəticəsində əldə edilən gəlirlər sərbəst şəkildə istifadə olunur. Bundan əlavə, təhsil müəssisəsi qanunvericiliyə uyğun şəkildə sahibkarlıq fəaliyyətini həyata keçirmək məqsədi ilə hüquqi şəxslər yarada və ya başqa hüquqi şəxslərin fəaliyyətində iştirak edə bilər.

Təhsil Qanununun 38-ci maddəsində qeyd olunur ki, təhsil müəssisəsi qanunvericiliyə uyğun olaraq fiziki və hüquqi şəxslərə müxtəlif ödənişli təhsil xidmətləri göstərmək, sahibkarlıq fəaliyyəti ilə məşğul olmaq, hüquqi və fiziki şəxslərdən, o cümlədən əcnəbilərdən və vətəndaşlığı olmayan şəxslərdən ianələr və könüllü yardımlar almaq hüququna malikdir (Təhsil Qanunu, 2009). Bu mənbələrdən əldə olunan vəsaitlər və digər əmlak dövlət təhsil müəssisəsinin büdcəsindən ayrılan vəsaitlərin miqdarına təsir etmədən sərbəst şəkildə istifadəyə verilə bilər və müəssisənin nizamnaməsinə uyğun olaraq idarə olunur.

Təhsildə Keyfiyyətin Təminatı Agentliyinin həyata keçirdiyi ali təhsil müəssisələrinin akkreditasiya prosesinin yekununda paylaşılan hesabatları nəzərdən keçirəndə Azərbaycan ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi ilə bağlı bir sıra problemləri müşahidə edirik. Mövcud problemlər bir neçə əsas məqamda cəmləşir. Bu məqamlar universitetlərin daxili audit mexanizmlərinin olmaması və ya zəif fəaliyyəti, maliyyə hesabatlarının şəffaf olmaması, yalnız qısamüddətli maliyyə planlamasına üstünlük verilməsi, maliyyə planlarının strateji inkişaf məqsədlərinə uyğun olmaması və əlavə maliyyə resurslarının məhdudluğu ilə əlaqədardır (TKTA, 2024).

Azərbaycan ali təhsil müəssisələrinin bir çoxunda daxili audit bölmələrinin olmaması və ya qeyri-kafi fəaliyyəti maliyyə resurslarının səmərəli idarə olunmasına ciddi təsir göstərir. Beynəlxalq təcrübədə daxili audit sistemləri yalnız maliyyə pozuntularını aşkarlamaq məqsədi daşımır, həmçinin maliyyə idarəetməsində şəffaflıq və hesabatlılığı təmin etmək üçün mühüm vasitə kimi fəaliyyət göstərir. Azərbaycan universitetlərində daxili auditin gücləndirilməsi, maliyyə resurslarının düzgün idarə olunması və ictimai etimadın artırılması baxımından vacibdir (OECD, 2023).

Azərbaycanın ali təhsil müəssisələrinin maliyyə hesabatlarını ictimaiyyətə təqdim etməməsi maliyyə fəaliyyətlərinin şəffaflığını zəiflədir. İƏİT-in müəyyən etdiyi standartlara əsasən ali təhsil müəssisələrinin maliyyə hesabatlarını müntəzəm olaraq dərc etmələri tələb olunur. Bu yanaşma universitetlərin ictimai etimadını artırmağa və maliyyə resurslarının səmərəli istifadəsini təmin etməyə kömək edər. Hesabatların şəffaflığı həm də əlavə maliyyə mənbələri cəlb etməyə imkan yarada bilər.

Azərbaycan universitetlərində bəzən yalnız qısamüddətli maliyyə planlarının hazırlanması və icrası uzunmüddətli inkişaf məqsədlərinə çatmağı çətinləşdirir. İƏİT ölkələrində isə həm qısa, həm orta, həm də uzunmüddətli maliyyə planlarının mövcudluğu universitetlərin strateji məqsədlərinə uyğun şəkildə resursları daha effektiv bölüşdürməsinə imkan verir. Azərbaycanda maliyyə planlamasının uzunmüddətli strateji məqsədlərə uyğunlaşdırılması vacibdir.

Azərbaycan universitetlərinin əlavə maliyyə mənbələrindən (tədqiqat qrantları, kommersiya fəaliyyəti, tərəfdaşlıq layihələri və s.) istifadə faizi olduqca azdır. Əlavə maliyyə mənbələri universitetlərin innovasiya, tədqiqat və təhsil keyfiyyətini artırmağa imkan verir. Azərbaycanda əlavə maliyyə resurslarının istifadəsinin genişləndirilməsi, universitetlərin beynəlxalq səviyyədə rəqabət qabiliyyətini yüksəldə və təhsil sahəsində inkişafı stimullaşdıra bilər.

Nəticə

Ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi təhsil sisteminin effektivliyini və dayanıqlığını təmin edən vacib bir mexanizmdir. Bu maliyyə mexanizmində dövlət büdcəsi, təhsil haqları, tələbə kreditləri və universitet-sənaye əməkdaşlığı kimi müxtəlif maliyyə mənbələrinin hər birinin xüsusi əhəmiyyəti vardır. Dövlət büdcəsi ali təhsil müəssisələrinin fəaliyyətini dəstəkləyən əsas mənbə olmaqla yanaşı, müxtəlif ölkələrdə fərqli yanaşmalarla tətbiq olunur.

Azərbaycanda ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşməsi həm dövlət, həm də özəl mənbələrdən əldə edilən vəsaitlər əsasında həyata keçirilir. Dövlət büdcəsindən təhsil müəssisələrinə ayrılan vəsaitlər dövlət sifarişi əsasında ödənilir və bu mexanizm müəyyən şəffaflığı təmin edir. Bu yanaşma təhsil ocaqlarının ehtiyaclarına uyğun olaraq, ayrılan vəsaitin miqdarını hər bir tələbənin keyfiyyətli təhsil almasını təmin etmək məqsədilə düzgün bölüşdürülməsini nəzərdə tutur. Dünya praktikasında bu mexanizm geniş tətbiq olunur və təhsil müəssisələrinin daha effektiv və ədalətli şəkildə maliyyələşdirilməsini təmin edir. Beləliklə, Azərbaycanda ali təhsil müəssisələrinin maliyyələşmə mexanizminin qanunvericilik baxımından hər hansı bir çətinlik və ya maneə ilə üzləşmədiyi görünür.

Bununla belə, ali təhsil müəssisələrində maliyyə resurslarının səmərəli idarə olunmasında və uzunmüddətli strateji planlamaların həyata keçirilməsində bir sıra problemlər də

mövcuddur. Universitetlərin əksəriyyətində daxili auditin olmaması və ya zəif fəaliyyəti, maliyyə hesabatlarının şəffaf olmaması, qısamüddətli maliyyə planlarının tətbiqi, maliyyə idarəçiliyinin effektivliyini məhdudlaşdırır. Həmçinin əlavə maliyyə mənbələrindən istifadənin aşağı olması universitetlərin maliyyə müstəqilliyini artırmağa və inkişafını dəstəkləməyə imkan vermir.

Bütün bu problemlərin həlli üçün ali təhsil müəssisələrinin maliyyə idarəetmə sistemləri gücləndirilməli, maliyyə şəffaflığı artırılmalı və uzunmüddətli maliyyə planları hazırlanmalıdır. Eyni zamanda təhsil müəssisələri əlavə maliyyə mənbələrindən daha geniş şəkildə faydalanmalı, xüsusilə tədqiqat qrantları, kommersiya fəaliyyəti və tərəfdaşlıq layihələri kimi imkanları dəyərləndirməlidir. Bu yanaşma Azərbaycan ali təhsil sisteminin davamlı inkişafını təmin edə və universitetlərin beynəlxalq səviyyədə rəqabətədavamlılığını artıra bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabineti. (2010). *Ali təhsil müəssisələrində yeni maliyyələşmə mexanizminin tətbiq edilməsi haqqında qərar.* https://e-qanun.az/framework/20015
2. Chapman, A.D. (2005). *Principles of data quality.* GBIF.
3. Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi.* Ankara.
4. Golden, G., Troy, L., & Weko, T. (2021). *How are higher education systems in OECD countries resourced? Evidence from an OECD policy survey.*
5. OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2018-en
6. OECD. (2021). *Use and allocation of public funds.* https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41709&filter=all
7. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/581c9602-en
8. Sarıbəyli, F. (2023). *Azerbaycan yükseköğretim sistemi üzerine bir araştırma yüksek lisans tezi.* İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
9. Sarıbəyli, F. (2024). Ali təhsil müəssisələrinin idarəetmə modellərinin müqayisəli-tarixi təhlili. *Azərbaycan məktəbi,* 1(706), 107-113.
10. Shen, H., & Ziderman, A. (2009). Student loans repayment and recovery: International comparisons. *Higher Education,* 57, 315-333.
11. Təhsildə Keyfiyyət Təminatı Agentliyi (TKTA). (2024). *Ali təhsil müəssisələrinin akkreditasiya hesabatları.* https://www.tkta.edu.az/p/akkreditasiya-hesabatlari
12. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu. (2009). https://e-qanun.az/framework/18343
13. Zatonatska, T. H., Rozhko, O. D., Lyutyy, I. O., Tkachenko, N. V., & Anisimova, O. Y. (2019). *Global practices of higher education financing: Approaches and models.*

MÜƏLLİMLƏRİN KARYERA İNKİŞAFI VƏ ONLARA DƏSTƏK TƏCRÜBƏSİ

GÜNAY MİRZƏZADƏ
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun təhsilin iqtisadiyyatı və idarə olunması şöbəsinin böyük elmi işçisi, ADU-nun doktorantı.
E-mail: agunayfiloloq@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-4158-8391

Məqaləyə istinad:
Mirzəzadə G. (2025). Müəllimlərin karyera inkişafı və onlara dəstək təcrübəsi. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 105-110

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.026

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 18.10.2024
Qəbul edilib: 31.10.2024

ANNOTASİYA

Müəllimlərin peşəkar inkişafı onların bilik və bacarıqlarının, həmçinin fəaliyyətinin səmərəliliyinin artırılması üçün vacibdir. Effektiv peşəkar inkişaf üçün bəzi əsas amillər və strategiyalar var: 1) yeni tədris metodları, texnologiya ilə inteqrasiya, yaxud sinfin idarə edilməsi kimi mövzularla bağlı seminarların təşkili; 2) müəllimlərin təcrübə, resurs və strategiyalarını bölüşməyə imkan yaradan qrupların təşkili; 3) müəllimlərə dəstək məqsədilə mentorlar tərəfindən proqramların hazırlanması; 4) müəllimlərin bir-birilərinin dərslərini müşahidə etməsi, müşahidələrinə dair rəy bildirməsi.
Müəllimlərin peşəkar inkişafına sərmayə qoymaq müsbət və effektiv təlim mühitinin yaradılması üçün çox vacibdir. Məktəblər müvafiq, cəlbedici və davamlı təlim imkanlarına üstünlük verməklə pedaqoqları gücləndirə və nəticədə şagird uğurlarını artıra bilər.

Açar sözlər: Peşəkar inkişaf, kadr çatışmazlığı, peşəkar dəstək.

THE EXPERIENCE OF TEACHERS' CAREER DEVELOPMENT AND SUPPORT FOR THEM

GUNAY MIRZAZADE
Senior Researcher at the Department of Economics and Management of Education of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan,
PhD student at Azerbaijan University of Languages.
E-mail: agunayfiloloq@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-4158-8391

To cite this article:
Mirzazade G. (2025). The experience of teachers' career development and support for them. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 105-110

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.026

ABSTRACT

Professional development for teachers is essential for enhancing their skills, knowledge, and effectiveness in the classroom. Here are some key aspects and strategies for effective professional development: 1) focused sessions on specific topics, such as new teaching methods, technology integration, or classroom management. 2) teacher-led groups that allow educators to share experiences, resources, and strategies. 3) developing programs by mentors to support teachers; 4) teachers observing each other's lessons and providing feedback on their observations.

Investing in the professional development of teachers is crucial for fostering a positive and effective learning environment. Schools can empower educators and enhance student success by prioritizing relevant, engaging, and sustained training opportunities

Keywords: Professional development, staff shortage, professional support.

Article history
Received: 18.10.2024
Accepted: 31.10.2024

Giriş

Yüksək akademik göstəricilərə malik müəllimlik sənəti həmişə mükafatlandırılmağa layiq, çətin, qürurlu peşə kimi qəbul edilir. 2021-ci ildə Avropada bu sənətlə məşğul olanların 28,4 faizi 25-34, 24,4 faizi 55 və daha yuxarı yaşda idilər. Qeyd etmək lazımdır ki, 2015-ci illə müqayisədə son illərdə gənc müəllimlərin sayı 5,7 faiz azalıb. Bu da əmək fəaliyyətinə başlayan müəllimlərin peşələrinə davam etməsində çətinliklərin olduğunu göstərən faktlardandır. Yeni məzun olan müəllimlərin sayının çox olmasına baxmayaraq, onlar təhsil müəssisələrində sırf öz peşələri üzrə deyil, təşkilati və ya digər işlərlə məşğul olur, öz ixtisasları üzrə işin şərtlərinin onlar üçün cəlbedici olmadığını vurğulayırlar.[1] Bundan əlavə, daha böyük şəhərlərdə yaşamaq üçün tələb olunan xərclər gənc müəllimlər üçün uyğun deyil.[2] Həmçinin bir çox hallarda yeni məzunlar karyeralarının ilk illərində xaricə səyahət etmək, ailə qayğıları və digər məsələlərə görə fasilələr verirlər ki, bu onların öz peşələrindən uzaqlaşmalarına qədər gətirib çıxarır.[3]

Son illərdə müəllim peşəsinin cəlbediciliyinə və müəllimlərə tələbatın artmasına müxtəlif amillər təsir göstərib. Son 10 ildə müəllimlərin təhsil müəssisələrində iş yükü artıb (Quinn, 2022), o cümlədən müəllimlərin dərs saatları çoxalıb. Buna baxmayaraq, Dünya Orta Məktəb Müəllimləri Assosiasiyasının 2023-cü ildə keçirdiyi sorğunun nəticəsinə əsasən ümumi təhsil müəssisələrinin, demək olar ki, yarısında kadr çatışmazlıqları var. Ancaq bir sıra ölkələrdə fərqli mənzərə ilə də qarşılaşmaq mümkündür. Məsələn, 2021-də keçirilmiş PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study — Oxu Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Tədqiqat*) nəticələrinə əsasən bütün çətinliklərə baxmayaraq, İrlandiyada müəllimlik peşəsi ilə məşğul olanların 86 faizi böyük həvəslə işləyirlər.

Dünya təcrübəsində də mənzərənin bu cür olması göstərir ki, müəllimlik daim motivasiya, peşəkar dəstək tələb edən peşədir.

Müəllimin peşəkar inkişafını necə effektiv və cəlbedici etmək olar?

Müəllimlərin peşəkar inkişafına dəstək verilməsi məktəb ictimaiyyətinin onların gördüyü işi qiymətləndirməsi və karyera inkişafına maraqlı olmasında özünü göstərir. Burada prosesin hansı səviyyədə təşkil olunması əhəmiyyətlidir. Həmçinin məktəbin imkanları da rol oynayır. Çünki peşəkar inkişaf resurslarının olmaması bu prosesə əngəl olan ən önəmli məsələlərdən biri ola bilər. Belə olan halda, tədrisin keyfiyyətinə sərmayə qoymaq, pedaqoji bacarıqlarını inkişaf etdirmək təkbaşına müəllimin öz öhdəsinə düşür.

Dünyanın bir çox ölkələrində müəllim çatışmazlığının yaranmasının səbəblərindən biri də bu kimi xüsusiyyətlərlə bağlıdır. Məsələn, Almaniyada 2025-ci ilə qədər müəllimlik ixtisası üzrə 652000 yer çatışmazlığının olacağı təxmin edilir. Bu ölkədə müəllimlərin əməkhaqlarının nisbətən yüksək olmasına baxmayaraq, bu peşə elə də cəlbedici deyil. Belə ki, Almaniyada daimi işləyən müəllimlərin əməkhaqqı Avropa İttifaqında ikinci yerdədir. Ancaq əməkhaqqı artımı Avropa İttifaqı ilə müqayisədə yenə də aşağı olaraq qalır. Buna baxmayaraq, müəllimlərin 91 faizi işindən razı olduğunu bildirir, onların təxminən üçdə biri (28 faizi) yüksək iş yükü və ümumi nüfuzunun az olmasına görə gənclərə bu peşəni seçməyi məsləhət görmür. Peşənin cəlbediciliyinin get-gedə azalması müəllimlik ixtisası üzrə təhsil alanların sayının azalması ilə müşahidə olunur.

Son iki ildə bu istiqamətdə tədbirlər görülməsinə baxmayaraq, Almaniyada karyera perspektivləri və müəllimlik sənətinin peşəkar inkişaf imkanları hələ də məhdud olaraq qalır. Müəllimlərə olan yüksək tələbat iş axtarışını

[1] https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023

[2] op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023

[3] https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023

asanlaşdırsa da, müəllimlər işə başlayan kimi karyera yüksəlişinin çətin olması qənaətinə gəlirlər.[4]

İsveçdə də məktəblərdə müəllim çatışmazlığı mövcuddur. Tədqiqatçılar qeyd edir ki, 2035-ci ilə qədər İsveçdə 153000 ixtisaslı müəllimə ehtiyac yaranacaq. Müəllimlərin sayı bölgələrə və məktəblərə görə dəyişir. Dövlətin tam orta təhsil müəssisələrində müəllimlərin 83,4 faizi, bələdiyyə məktəblərində 71,8 faiz, özəl məktəblərdə 63,9 faizi ali təhsillidir. 2023-cü ilin statistikasına görə peşə təhsili müəssisələrində kadr çatışmazlığı xüsusi diqqət mərkəzindədir.

TALIS-in (*Teaching and Learning International Survey — Təlim və Tədris üzrə Beynəlxalq Araşdırma*) nəticələrinə görə, isveçli müəllimlər avropalı həmkarlarından həftədə təxminən 5 saat daha çox işləyirlər. Buna baxmayaraq, onlar tədrisə daha az vaxt sərf edirlər və daha çox inzibati işlərlə məşğul olurlar. Beləliklə, iş saatları ilə tədris vaxtı arasındakı nisbət Avropa İttifaqında ikinci ən aşağı səviyyədədir. İsveç dövləti məhz bu səbəbdən müəllimlərin inzibati yükünü azaltmaq məqsədilə köməkçi müəllimlərin işə götürülməsini təmin edir. Bunun üçün dövlət qrantlar təklif edir. TALIS 2018-in məlumatlarına əsasən müəllimlərin yalnız 10,7 faizi öz peşələrinin cəmiyyətdə dəyərli olduğunu düşünürlər. Bu halda bu sahə üzrə peşəkarlığın olmaq ehtimalı kəskin şəkildə azalır. Ancaq Dövlət Müəllim Agentliliyi cəlbediciliyini artırmaqda məktəb təminatçılarına dəstək verir.

Bundan əlavə, müəllimlər üçün Milli Peşəkar İnkişaf Proqramı (Regeringen, 2023) yaradılıb ki, bu da onların səriştələrinin inkişafına, tədrisin keyfiyyətinin artırılmasına və peşənin daha cəlbedici olmasına şərait yaradır. Proqramın yaradılmasında müəllimlər, o cümlədən mentor müəllimlər, direktorlar iştirak ediblər.[5]

Müəllimlik peşəsi İspaniyada, xüsusən də dövlət sektorunda cəlbedici karyera kimi tanınır. Bu ölkədə əməkhaqqı, yaradıcılıq, muxtariyyət, təsir və məsuliyyət peşənin cəlbedici olmasının əsas səbəbləridir. Hər il bakalavriat və ya magistratura səviyyələrində təhsil alan tələbələrin sayının müəllimlik ixtisası üzrə olması diqqəti cəlb edir. Təhsil sahəsində ali təhsilə yeni qəbul olunanların və qeydiyyatdan keçmiş tələbələrin təxminən dörddə üçü qadınlardır. Müəllimlərin maaşları oxşar təhsil ixtisasları tələb edən digər peşələrlə müqayisədə rəqabətədavamlıdır. Bununla belə, ispan müəllimlər dərsin planlaşdırılması və hazırlanması, tələbələrin işini qeyd etmək, valideynlər və ya qəyyumlarla ünsiyyət və ya əməkdaşlıq kimi qeyri-tədris işlərinə daha çox vaxt ayırırlar. Əksər avropalı həmkarları kimi, ispan müəllimlər də cəmiyyət üçün əvvəllər olduğu qədər dəyərli olduqlarını hiss etmirlər. TALIS 2018-ə (İƏİT, 2020) əsasən orta məktəb müəllimlərinin yalnız 14 faizi peşələrinin cəmiyyət tərəfindən qiymətləndirildiyini düşünür. Bundan əlavə, iş yerlərinin sabit olmaması onların peşə məmnunluğuna, təhsil nəticələrinə və pedaqoji layihələrin effektivliyinə mənfi təsir göstərə bilər.

İspaniyada müəllimlərin sayı kifayət qədər olsa da, bir sıra fənlər üzrə müəllim çatışmazlığı var. 2021-ci ildə dövlət ümumi təhsil müəssisələrində 720-dən çox riyaziyyat müəllimi yeri (müəyyən regionlar üzrə bütün vakant yerlərin 50 faizə qədəri) boş qalıb. Bu isə öz növbəsində yaşı daha çox olan müəllimlərin işləməsinin səbəbi kimi görünür.

İsveç əksər təhsil sektorlarında müəllim çatışmazlığı ilə üzləşir. 2035-ci ilə qədər İsveçdə erkən inkişaf dövrü və ibtidai təhsil səviyyəsindən böyüklərin təhsilinə qədər 153.000 ixtisaslı müəllimə ehtiyac olacaq. Bundan əlavə, o vaxta qədər bu ölkədə müəllimlik ixtisası üzrə 141.000 boş yerin yaranacağı proqnozlaşdırılır. İcbari məktəblərdə öz ixtisası üzrə xüsusi sertifikatı olanların sayı ümumi müəllimlərin 70,8 faizini (2022/23-cü tədris ili) təşkil edir. Tam orta təhsil müəssisələrində bu rəqəm 83,4 faizdir. Peşə təhsili üzrə tələbatı

---

[4] https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/sweden.html

[5] https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/sweden.html

ödəmək üçün müəllim hazırlığı proqramları vasitəsilə tələbələrin sayının qarşıdakı onillikdə iki dəfə artırılması da gözlənilir.[6]

Danimarkada da təhsildə ixtisaslı kadr çatışmazlığı davam edir. Bu problem ibtidai və tam orta məktəblərdə daha çox nəzərə çarpır. Tam orta təhsil səviyyəsində müəllim işləmək üçün magistr dərəcəsi, eləcə də bir məktəbdə işə götürüldükdən sonra bir illik pedaqoji təcrübə tələb olunur.

Avropa İttifaqı ilə müqayisədə Danimarkada müəllimlərin əməkhaqları nisbətən yüksəkdir. Bu ölkədə direktor olmaq cəlbedici bir mövqe kimi görünür. Məktəb direktorları bərabər təhsili olan işçilərdən daha çox qazanır. Danimarkada məktəb rəhbəri olmaq üçün tələblər müəllim olmaq üçün olan tələblərdən çox da fərqlənmir. Onlar, həmçinin Avropa Hüquq Komissiyasının yerli olaraq müəyyən etdiyi idarəetmə müavinəti də alırlar. Onların qanunla müəyyən edilmiş minimum əməkhaqqı müəllim həmkarlarının 15 illik xidmətdən sonra aldıqları əməkhaqqından daha yüksəkdir.

Bütün bunlara baxmayaraq, bu ölkədə də iş şəraiti gənclərin müəllimliyi peşə kimi seçməsi üçün kifayət qədər cəlbedici görünmür. Praktik olaraq bütün Danimarkalı müəllimlər daimi işləyirlər (96,8 faiz), bu da bu peşə üzrə motivasiya artıran amil olmalıdır (İƏİT, 2019). Müəllimlər 38,9 saat işləyir ki, bu da Avropa İqqifaqı üzrə orta (İƏİT, 2019) göstəricidən bir qədər çoxdur və onların karyera strukturu məhdud irəliləyiş imkanlarına malikdir. Bir çox müəllimlər dövlət məktəblərini tərk edirlər. Məzun olduqdan beş il sonra on nəfərdən yalnız 6-sı dövlət məktəbində işləyir.

Eyni zamanda Danimarka məktəb sistemi o dərəcədə əks–mərkəzləşdirilib ki, məktəblər və müəllimlər üçün yaradılan şərait müxtəlif regionlarda fərqlidir.

Bütün bunlar göstərir ki, müəllimlərin karyera imkanları istiqamətində görülən işlər onların təkcə maliyyə imkanları deyil, həm də peşəkarlıq baxımından da motivasiyalarını dəstəkləməlidir.

Müəllimlərin peşəkar inkişafı prosesində zaman və müəllimin fərdi intellektual imkanlarının həmin prosesə nə qədər cavab verməsi kimi nüanslar da daxildir. Yaranan çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün bir sıra metodlardan istifadə etmək olar.

Aparılan araşdırmaya əsaslanaraq müəllimlərin peşəkar inkişafına dəstək vermək üçün aşağıdakı tədbirləri təklif etmək olar:

1. Müəllimlərin qarşılaşdığı problemləri öyrənmək, onlara bu problemləri aradan qaldırmaları üçün seçim imkanları vermək, onlara təkmilləşmə kursları təklif etmək və s. Çünki təlim prosesində baş verən dəyişiklikləri və problemləri, əsasən, müəllimlər görür. Onlar siniflərinin nəyə ehtiyacı olduğunu daha yaxşı bilirlər.

2. Fənlərarası inteqrasiyanı inkişaf etdirmək üçün həmin fənn müəllimlərinin birgə işləməyinə şərait yaratmaq. Təcrübə göstərir ki, iki müəllim birlikdə işlədiyi zaman təhsilalanlar dinamik öyrənmə təcrübəsi yaratmaq məqsədilə daha çox yaradıcı olmağa təşviq olunacaqlar.

3. Müəllimlərin fəaliyyətlərinə investisiya qoymaq. Məktəb və müvafiq təhsil platformaları tərəfindən müəllimləri iş prosesində yaranan hər hansı sualı və ya qarşılaşdığı çətinliyi ilə bağlı müraciət etməyə təşviq etmək olar. Öncədən müvafiq məsələlərin həlli ilə bağlı strategiyalar hazırlayaraq onlayn platformalarda yerləşdirmək olar. Məsələn: EdTech (*Education Techology*) proqramı vasitəsilə qısa zaman ərzində təhsilalanların nailiyyətləri ilə bağlı məlumat əldə etmək olar. Yaxud şagirdləri "Prodigy Math" adlanan pulsuz, müvafiq standartlara cavab verən riyazi oyuna cəlb etmək, eyni zamanda, müəllimlərin bu yolla onların uğur və uğursuzluqları başqa bir mühitdə görməsini, öyrənmə texnikalarının fərqli tərəflərinin öyrənməsini təmin etmək olar.

4. Təkmilləşməni tədris prosesinə daxil etmək. 2015-ci ildə "The New Teacher" layihəsi ilə bağlı keçirilmiş sorğu nəticələri göstərdi ki, ABŞ-də yalnız hər vilayət üzrə təxminən 18.000

[6] https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/sweden.html

dollar xərclənməsinə baxmayaraq, müəllimlərin 30 faizində nəzərəçarpacaq dərəcədə inkişaf baş verib (Gabriela, 2024).

İstənilən halda müəllimin peşəkar inkişafı üçün müəyyən maliyyə mənbələri lazımdır. Digər vacib məsələlər də göz önündə tutulmalıdır. Burada ən böyük faktor müəllimin vaxtıdır. Təcrübə göstərir ki, effektiv öyrənmə, əsasən, günün birinci hissəsində baş verir. Tədrisə uyğunlaşdırmaq üçün inkişafa xidmət edən fəaliyyətlərin günün ikinci hissəsinə keçirilməsi özü də uğursuz addımdır. Yaxşı bir deyim var: "Vaxt elə bir əmtəədir ki, ondan istifadə etməkdən qaça bilməzsən, amma onu ağıllı xərcləyə bilərsən". Bu o deməkdir ki, müəllimlərin peşəkar inkişaf fəaliyyətini tədris prosesinə daşımağın yollarını tapmaqla onların vaxtını maksimum dərəcədə artırmaq olar. Bu prosesdə onları motivasiya edən rəylər vermək də vacib amildir.

5. Onlayn kurslar təşkil etmək. Bu kursların təhsilalanların vaxtı, maraqları və ehtiyacları zəminində təşkil edilməsi daha effektivdir.

6. Vebinarların təşkil edilməsi. Bu vebinarların mövzularının müəllimlərin maraq və ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması onların nə qədər faydalı olduğunu göstərir.

7. Sosial media və onlayn platformalarda profillərin yaradılması. Bununla təhsilalanları əməkdaşlıq, effektiv təcrübələrlə tanış olmaq, öz təcrübələrini müzakirə etmək, öz aralarında resursları paylaşmaq və s. kimi imkanlarla təmin etmək olar.

Nəticə

Müəllimlərin peşəkar inkişafı bir çox ünsürlərdən asılıdır. Burada ən vacib olan məsələ müəllimlərin motivasiyası və bu prosesə ayrılan maliyyədir. Əsas odur ki, kiçik addımlarla olsa belə, bu proses getsin və bütün təhsilverənlər üçün əlçatan, cəlbedici, peşəkar imkanların artmasına təminat versin. Beləliklə, şagirdlərin təhsilinin keyfiyyətli olması, müəllimləri motivasiya etmək, onları daha yaradıcı olmağa təşviq etmək, o cümlədən həm təhsilalanları, həm təhsilverənlərin psixoloji sağlamlığını təmin etmək məqsədilə müəllimlərə peşəkar dəstək verilməsi şərtdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Dr.Gabriela, E.G. (2024). Changing the Conversation about Teacher Development. Journal of Education & Social Policy, pg 3
2. Education and Training Monitor. (2023). AE, DLF. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023
3. Education and Training Monitor. (2023). Harford,J. və Fleming, B., https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023 /)
4. Education and Training Monitor. (2023). TUI, 2022; O'Brien. op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023 (2022).
5. Education and Training Monitor. (2023). Dempsey, O. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023
6. The teaching profession. Denmark. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports /sweden.html
7. The teaching profession. Spain https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports /sweden.html
8. The teaching profession. Sweden. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports /sweden.html

SÜNİ İNTELLEKTİN AZƏRBAYCANDA XARİCİ DİLİN TƏDRİSİNƏ GƏTİRDİYİ YENİLİKLƏR

KÖNÜL İSGƏNDƏROVA
Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Sumqayıt Dövlət Universitetində ingilis dili müəllimi. E-mail: konul.isgandarova@sdu.edu.az
https://orcid.org/0000-0001-8103-1623

Məqaləyə istinad:
İsgəndərova K. (2025). Süni intellektin Azərbaycanda xarici dilin tədrisinə gətirdiyi yeniliklər. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 111-116

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.028

ANNOTASİYA

Süni intellekt ifadəsi ilk dəfə 1956-cı ildə Dartmut kollecinin professoru Con Makkarti tərəfindən bir layihənin adına verilib. Tədqiqat sahəsi olaraq süni intellektin təməli hesab edilən Dartmut konfransı "maşın dilindən necə istifadə etmək, söz və ifadələr formalaşdırmaq, insanların bəzi problemlərini həll etmək və özlərini təkmilləşdirmək" kimi məsələlərə yönəlmişdi.* Hazırda isə süni intellekt ifadəsi daha geniş məna kəsb edir və hər gün yeniliklərlə özünü sübut etməkdə davam edir. Son onilliklər ərzində süni intellektin təhsilə təsirini qara lövhələrdən ağ lövhələrə, ağıllı lövhələrə və proyektorlarla ekran təqdimatına keçid etməsində, təhsil materiallarının elektron variantda təqdim edilməsində, onların daha əlçatan olmasında görmək olur. Əvvəllər mühazirə mətnlərini əllə yazan tələbələr artıq elektron paylaşımlardan yararlana bilirlər, bu da müəllimə tələbəni daha artıq müzakirə tipli, mövzu əsaslı və layihə əsaslı sorğuya, problemi təhliletmə prosesinə hazırlamaqda, tələbədə problemlərin həllinə tənqidi yanaşma düşüncəsini formalaşdırmaqda çox kömək edir. Vaxtı səmərəli təşkil edən müəllim tələbələrlə daha çox ünsiyyətdə olur, onların düşüncə və yanaşmalarını dinləməklə tələbəyönlü dərs hazırlamağa nail olur. Texnologiyanın inkişafı əvvəllər mümkün olmayan onlayn dərslərin keçirilməsinə də geniş imkanlar verib. İstənilən vaxtda, istənilən məsafədən müəllim-tələbə interaksiyasını yaratmaq, pandemiya kimi çətin vəziyyətlərdə bu imkanlardan yararlanmaq üçün süni intellekt əvəzsiz rol oynayır. Vebinar, təlim və konfransların həyata keçirilməsi ilə dünyanın müxtəlif ölkələrində yaşayan professorlar, alimlər və digər sahələrdə çalışan insanlar çox rahatlıqla ünsiyyət qura bilirlər.

Açar sözlər: Texnoloji inqilab, süni intellekt, təhsildə internet tətbiqləri.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 06.02.2025
Qəbul edilib: 21.02.2025

* https://st.llnl.gov/news/look-back/birth-artificial-intelligence-ai-research

INNOVATIONS BROUGHT BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN AZERBAIJAN

KONUL ISGANDAROVA
Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor, Sumgait State University. E-mail: konul.isgandarova@sdu.edu.az
https://orcid.org/0000-0001-8103-1623

To cite this article:
Isgandarova K. (2025). Innovations brought by artificial intelligence in the teaching of foreign languages in Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 111-116

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.028

Article history
Received: 06.02.2025
Accepted: 21.02.2025

ABSTRACT

The term "artificial intelligence" was first introduced by Dartmouth College professor John McCarthy in 1956 as the name of a project. The Dartmouth Conference, which considered the foundation of artificial intelligence as a research field, aimed to address issues such as "how to use machine language, form words and expressions, solve some human problems, and improve themselves".* Today, however, the concept of artificial intelligence carries a much broader meaning and continues to prove itself with new advancements every day. Over the past decades, the impact of artificial intelligence on education can be observed in the shift from blackboards to whiteboards, smartboards, and screen presentations using projectors, as well as in the procuring of educational materials in electronic formats, making them more accessible. Previously, students had to take lecture notes by hand, whereas now they can utilize electronic resources, which help teachers focus more on discussion-based, topic-centred, and project-based inquiries. This shift enables students to engage in problem analysis and fosters critical thinking in problem-solving. Teachers who manage their time effectively can interact more with students, listen to their thoughts and perspectives, and prepare more student-centred lessons. The advancement of technology has also made online education, which was previously impossible, widely accessible. Artificial intelligence plays an invaluable role in enabling teacher-student interaction anytime, anywhere, especially in challenging circumstances such as pandemics. Through the organization of webinars, training sessions, and conferences, professors, scientists, and professionals from various fields living in different countries around the world can easily connect.

Keywords: Technological revolution, artificial intelligence, internet applications in education.

* https://st.llnl.gov/news/look-back/birth-artificial-intelligence-ai-research

Giriş

İngilis dili qlobal kommunikasiya, biznes və akademik sahədə əsas dil olaraq geniş yayılıb. Onun tədrisində innovativ metodlara ehtiyac artır. Müasir yanaşmalar və metodlar tələbə və digər dil öyrənmək istəyənlərin dil ehtiyaclarını ödəməkdə, müəllimlərin və tələbələrin görəcəkləri işi planlamaqda, vaxtlarına qənaət etməkdə, axtarış platformalarının müxtəlif funksiyalarından istifadədə və bir çox məlumatların əldə edilməsində əvəzsiz rol oynayır. Süni intellekt həyatımızın hər bir sahəsində olduğu kimi, təhsildə də inqilab yaradaraq ənənəvi tədris metodlarını tamamlayır və ya onu dəyişir. Məqalənin əsas məqsədi süni intellektin (Sİ) əsas tətbiqi formalarını və faydalarını araşdırmaq, onun ingilis dilinin tədrisində etdiyi böyük dəyişiklikləri öyrənməkdir.

Dil öyrənmə tətbiqləri

Artıq bir neçə ildir ki, Babbel, Duolingo kimi proqramlardan dil öyrənmək üçün istifadə edilir. Bu və bu kimi proqramlar istifadəçilərə fərdiləşdirilmiş təlimlər təşkil etmək işini yerinə yetirir. Tədqiqat çərçivəsində Duolingo tətbiqinin necə nəticə verdiyini analiz etmək üçün Sumqayıt şəhərində 20 şagird arasında sorğu aparılıb. Sorğu əyani formada aparılıb, lakin nəticələr WhatsApp tətbiqi üzərindən toplanıb. Təcrübədə iştirak edən proqram istifadəçiləri 148 gün əvvəllər heç tanış olmadıqları alman dilini öyrəniblər. Burada şagirdlərin irəliləyişlərini araşdırmaq nəzərdə tutulub. Alman dilini seçməkdə məqsəd bu dildən Azərbaycan məktəblərində az və ya heç istifadə edilməməsidir. Sorğuda onların bu tətbiqdən nə qədər müddət istifadə etdikləri və dil bacarıqlarına necə yiyələndiklərini üzə çıxarmaq üçün suallar təyin edilib. Duolingo tətbiqində dinləmə, oxu, yazı, danışıq və qrammatik materiallar bölmələr şəklində təyin edilib. Proqramın tərtibatında CEFR ümumi Avropa istinad çərçivəsinin dil səviyyələrinin bölgüsündən istifadə edilib. Burada dil öyrənmə prosesi səviyyələr üzrə tamamlandıqdan sonra digər səviyyələrə keçid edilir. Burada A1 səviyyəsi 3 bölmədə: çox erkən (çox sadə), erkən (sadə) və çətin (very early, early və hard) kimi verilib. Məlum olub ki, 148 gün ərzində dil öyrənən tələbələr A1 səviyyəsinin çox erkən bölməsini bitirib və ikinci bölməsinə keçid ediblər. İlk bölməni tamamlayan tələbələrin demək olar ki, hamısı çox sadə mətnləri oxuyub tərcümə edə bilir, sadə cümlələrlə özlərini ifadə edir, həmçinin verilmiş söz və ifadələri anlayırlar. Proqramın müsbət tərəfi odur ki, burada dili öyrənmək üçün müxtəlif mətnlər, oyunlar və ünsiyyət qurmaq üçün bölmələr var. Bu dil təlimi funksional şəkildə təşkil edilib. Burada tədris proqramı söz ehtiyatını artırmağa üstünlük verib. Lakin bu proqramın A1 səviyyəsinin ikinci bölməsini tamamlayan istifadəçiləri mətn qurmaqda çətinlik çəkirlər. Dili öyrənmək üçün proqramlaşdırılan tətbiqdə axıcı və düzgün qrammatik qaydalara riayət edərək ünsiyyətə yiyələnmək istəyənlər onun “Premium” variantından istifadə edirlər. “Premium” istifadəçilərinin digər istifadəçilərdən 2 dəfə tez öyrənmək şansları var. Təcrübənin davam etdirilməsi nəzərdə tutulub.

Süni intellektdən düzgün istifadə məqsədilə tələbələrdə faydalı təcrübə yaratmaq əlverişli üsuldur (Conklin, Hartman, 2014). Məlumdur ki, artıq kütləviləşən avtomatlaşdırılmış mesajlaşma üçün yaradılan Sİ tətbiqlərindən müəllim və təhsilalanlar çox yararlanırlar. Bunlara misal olaraq Google Gemini, ChatGPT və Copilot-u göstərə bilərik. Avtomatlaşdırılmış yazı təhlili üçün də bir çox Sİ tətbiqləri mövcuddur. Bunlardan ən çox istifadə edilənlərə plagiatı üzə çıxarmaq üçün olan proqramları, yazıda edilmiş qrammatik söz və ifadə səhvlərini, cümlənin quruluşunu düzəldən proqramları aid etmək olar. Daha geniş istifadə edilənlərdən Grammarly-ni misal göstərmək olar.

Artıq son illər geniş yayılan virtual reallıq, ilk növbədə oyunların tətbiqinə, daha sonra digər sahələrə daxil edildi. Azərbaycanda hələ təhsil sahəsində istifadə edilməsə də, bəzi ölkələrdə istifadəsinə başlanıb. Virtual dünyaya baxış haqqında müəllim və tələbələr məlumatlı olsalar da, onun istifadəsi hələ müəyyən qrup insanlar üçün çətin görünə bilər. Lakin bununla

belə Sİ proqramlarının çox yaxın zamanda bir çox sahələrdə, o cümlədən tədricən təhsil sahəsində də tətbiqi nəzərdə tutulur. Virtual alətlər tələbə və müəllim heyəti üçün öyrətmə və öyrənmə prosesində yeni bir inqilabdır. Bu yanaşma təhsildə bir çox yeniliklərin təməlini qoya bilər. Əgər bu tətbiqin həyata keçirilməsi nəzərdə tutularsa, bunun üçün xüsusi pilot məktəblərdə bəzi sinif otaqlarının lazımi avadanlıqlarla təchiz edilməsi planlaşdırıla bilər.

Süni intellektin tədrisə faydaları

Etiraf etmək lazımdır ki, süni intellekt proqramlarından istifadə etməyənlərin sayı çox azdır. Bu yenililikçi, öyrədici və yardımçı tətbiqlər artıq həm müəllimlərin, həm də tələbələrin "dostuna" çevrilib. Bunun bir çox səbəbləri var. Dil öyrənmə prosesində hər bir tələbənin sürətinə uyğun dərs planlaması, tələbələrin etdikləri səhvlərə avtomatik rəy verməsi, səhvlərin analizi, təkmilləşmə istiqamətində təkliflər irəli sürməsi və bir çox müsbət cəhətləri özündə əks etdirir. Həmçinin dil maneəsini aradan qaldıraraq mətnlərin tərcümə edilməsi və real vaxt rejimində transkripsiya təklifləri ilə öyrənənlər üçün imkanlar yaradır.

Müəllimlərin işinin ayrılmaz hissəsinə çevrilən Sİ proqramları vaxta qənaət etmək baxımından, bir çox işlərin planlaşdırılmasında, proqram tərtibatında, tapşırıqların hazırlanmasında, müxtəlif növ test tapşırıqlarının, diskussiya üçün mövzuların seçilməsində, problemin həlli istiqamətində məsləhətlərin, qrup və cüt şəkilli müzakirələrin təşkilində, xüsusilə də rəngarəng təqdimatların hazırlanmasında əvəzsiz rol oynayır. Təcrübədən keçirdiyimiz və daha çox istifadə etdiyimiz Sİ proqramlarından bir neçəsinin adını çəkmək istərdik. Təhsil sahəsində çalışan hər bir şəxs Canva, MagicSchool.ai, BriskTeaching.com, ElevenLabs.ai tətbiqlərindən rahatlıqla istifadə edə bilər. "BriskTeaching.com" tətbiqi müəllim üçün vaxta qənaət baxımından çox faydalıdır. Bu Sİ vasitəsi test və digər tapşırıqları asandan çətinə doğru və ya real həyat məsələləri ilə bağlı tələbələr üçün istənilən mövzuda düşündürücü suallar tərtib etməkdə, həmin sualları onlayn şəkildə tez və asan yollarla avtomatik yoxlamaqda və bu barədə məlumatlandırmaqda çox yardımçı olur. Tələbələr tapşırıqları həll etməyə, müəllimlər yerindəcə yoxlayıb onları qiymətləndirməyə çox az vaxt sərf edir. Bu, tələbələrin zəif tərəflərini aşkar edib onların üzərində işləmək üçün lazımi resurslar tərtib etməyə yardım edir, sillabusların optimallaşdırılması və yeni dərs strategiyalarının hazırlanması ilə müəllimlərin iş yükünü azaldır.

Digər süni intellekt tətbiqi "MagicSchool.ai" tapşırıqları bir çox dillərdə, müxtəlif mövzularda yerinə yetirə bilən proqram kimi müəllimlərin ən yaxın köməkçisinə çevrilib. Bu proqram rubrik cədvəllər, mətnin mövzusuna əsasən suallar hazırlamaqda və bir çox fərqli istiqamətlərdə müəllim və tələbələrin istəklərini təmin etmək imkanına malikdir. Ən maraqlı funksiyalarından biri kimi şəkil yaratmasını və istənilən mövzuda şeir yazmasını göstərə bilərik. Tətbiqin ingilis dili müəllimləri üçün daha çox əlçatan olmasının əsas səbəbi odur ki, bəzi mövzuları tərcümə edərkən söz və ifadələr düzgün səslənmir, ona görə də dil müəllimləri bu tətbiqlərdən istifadə edərək dərs prosesinə müxtəlif yanaşmalarla oyunlar, düşündürücü tapşırıqlar və yarışlar daxil edə bilər. Universitet müəllimləri bu tətbiqlərin köməyi ilə mühazirə mətnlərini vaxt itirmədən təqdimatlara çevirə bilirlər. Proqram təqdimatları rəngarəng və ya sadə, səsli və ya səssiz formada hazırlayır. Bəzən tələbələrə daha geniş məlumat vermək üçün videoları izləyib araşdırma aparmaq müəllimlərin vaxtını çox aparırdı, artıq "MagicSchool.ai" bu məsələnin öhdəsindən də çox rahatlıqla gəlir. Videonun yazılı şərhini təqdim edərək həm müəllimlərin vaxtına qənaət edir, həm də ona hazır material təqdim etmiş olur. Müxtəlif qiymətləndirmə növlərindən istifadə edərək müəllimlər Sİ vasitəsilə diaqnostik, formativ, summativ qiymətləndirmə testləri hazırlaya bilərlər.

Süni intellektin təhsilə faydalı olan ən böyük tərəflərindən biri onun inklüziv tələbələrə də yararlı olmasıdır. Səsli idarəetmə, mətni səsli nitqə çevirmək, müxtəlif dillərə avtomatik

tərcümə etmək inkanı tətbiqin səmərəli tərəflərindən xəbər verir. Tələbələr tələffüz problemləri ilə tez-tez rastlaşırlar, "ELSA Speak" süni intellekt platforması tələbənin səhvini təhlil edərək onu düzəltməyə kömək edir.

Qeyd etmək lazımdır ki, süni intellektin tətbiqində bəzi məhdudiyyətlər və mənfi tərəflər də var. Bu, ilk növbədə texnoloji asılılıq yaradır. Müasir insan heç cür həyatı texnologiyasız təsəvvür edə bilmir. Diksona görə: "Bir çox alətlər və proseslər rəqəmsallaşdırılıb, bəziləri avtomatlaşdırılıb və coğrafi maneələr müəyyən dərəcədə aradan qaldırılıb, lakin aktyorlar və elementlər demək olar ki, eyni qalıb. Süni intellekt təhsildəki nizam-intizam prosesinin pozulmasına təsir etməyib, əksinə təhsili öz müsbət xüsusiyyətləri ilə təmin edib" (Dickson, 2017). Məsafələri bu qədər yaxınlaşdıran, insanları anında məlumatlarla təmin edən və cəmiyyətin müxtəlif sahələrində saysız- hesabsız işlər görən Sİ hiss olunmadan həyatımızın ayrılmaz hissəsinə çevrilib. Bir çox hallarda Sİ proqramlarında məlumatlar səhv və ya qeyri-dəqiq ola bilər, məsələn, "ChatGPT" adlanan və geniş kütlə tərəfindən istifadə edilən Sİ proqramı bəzən suala cavab verəndə belə qeydlər edir: "məlumatın səhv olması ilə qarşılaşsanız, mənə bildirin, düzəliş edim".

Robotların kütləvi istehsalının yaxın gələcəkdə həyata keçirilməsi nəzərdə tutulub. Robot nədir? Bu suala Thomas belə cavab verir: "Qeyri-rəsmi olaraq, fiziki sensorlar və mexanizmlər vasitəsilə ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqədə olan fiziki sistemdir" (Trappenberg, 2009). Bəs onlar insanları, müəllimləri, mühəndisləri, həkimləri və başqa sahədə çalışan insanları əvəz edə biləcəkmi? Bu suala cavab vermək hələ ki çətindir, amma onu deyə bilərik ki, Sİ rəy verə bilsə də, sadaladığımız işləri yerinə yetirsə də, emosional və yaradıcı öyrənmə hələ də müəllimlər tərəfindən idarə olunmalıdır. Virtual müəllimlər hələ ki gözlənilən nəticələri göstərə bilmir. Elektronlaşdırılan kitabxanaların sayı günü-gündən artsa da, kitabları vərəqləyib oxuyan insan kütləsi elə Sİ yaradan ölkələrdə Çin, Yaponiya və ABŞ-də daha çoxdur.

Nəticə

Süni intellekt dünyada bir çox sahədə inqilabi dəyişikliklər yaradır və insanların həyatını asanlaşdırır. Aydındır ki, Sİ tətbiqi gələcəkdə hər bir sahədə, eləcə də təhsil sahəsində inkişaf edəcək və həyatımızın ayrılmaz hissəsinə çevriləcək. Ona görə də, biz müəllimlər yenilikləri inkar etməməliyik, əksinə, onlardan düşünülmüş şəkildə, səmərəli istifadə etməyə çalışmalıyıq. Fati Tahirunun (2021) dediyi kimi: "Nəticələr göstərir ki, artıq Amerika Birləşmiş Ştatlarında, Yaponiyada və digər inkişaf etmiş ölkələrdə süni intellekt təhsildə tətbiq edilir. Tövsiyə ondan ibarətdir ki, səmərəli nəticəni təmin etmək üçün texnologiyadan istifadəyə nəzarət etmək və insanları istiqamətləndirmək üçün qaydaların formalaşdırılmasına ehtiyac var"[1].

Rəyçi: Şəfiqə Nəcəfova, *filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent.*

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Conklin, T.A., & Hartman, N.S. (2014). Appreciative inquiry and autonomy-supportive classes in business education: A semilongitudinal study of AI in the classroom. Journal of Experiential Education, 37(3), 285-309.

2 Crawford, K. (2021). Atlas of AI. Yale university Press, 336 p.

3 Dickson, B. (2017). How artificial intelligence is shaping the future of education. https://www.pcmag.com/news/how-artificial-intelligence-is-shaping-the-future-of-education https://books.google.az/books?id=XvEdEAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ViewAPI&hl=en&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false https://www.freebookcentre.net/Computer Science-Books-Download/Introduction-to-Artificial-Intelligence-by-Thomas-P-Trappenberg.html

[1] https://www.academia.edu/49160652/AI_in_Education

[4] McCarthy, J. Minsky, M.L., Rochester, N., Shannon, C.E. (1956). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. https://https://st.llnl.gov/news/look-back/birth-artificial-intelligence-ai-research
[5] Stokel-Walker, C. (2024). How AI Ate the World. A Brief History of Artificial Intelligence- and Its Long Future. Canbury, 280 p.
[6] Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. Ho Technical University, Ghana. Journal of Cases on Information Technology,Volume 23, Issue 1 https://www.academia.edu/49160652/AI_in_Education
[7] Trappenberg, T.P. (2009). Introduction to Artificial Intelligence, Dalhousie University, 208 p.

MÜASİR DÖVRDƏ ORTAQ TÜRK TARİXİNİN ÖYRƏNİLMƏSİNİN AKTUAL PROBLEMLƏRİ

İNTİQAM CƏBRAYILOV
Pedaqogika elmləri doktoru, professor, Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin müdiri.
E-mail: intiqamcebrayilov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2437-5926

Məqaləyə istinad:
Cəbrayılov İ. (2025). Müasir dövrdə ortaq türk tarixinin öyrənilməsinin aktual problemləri. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 117-124

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.031

ANNOTASİYA

Tədqiqatın məqsədi türk xalqlarının və dövlətlərinin ortaq tarixinin, ümumtürk dəyərlərinin konseptual məsələlərinin tədqiqi və tədrisinin aktuallığını, müasir dövr üçün əhəmiyyətini göstərməklə bərabər, bu istiqamətdə araşdırmaları təhlil etmək, ümumiləşdirmələr aparmaq və qardaş ölkələr arasında əlaqələrin, ortaq dəyərlərin tərbiyə işinə, şəxsiyyətin formalaşmasına təsirini əsaslandırmaqdır. İndiyə qədər Azərbaycanda ortaq türk tarixi ilə bağlı ciddi tədqiqat işləri aparılıb. Akademiklər Ziya Bünyadov, Yaqub Mahmudov, Şahin Mustafayev və digər alimlərin araşdırmaları elmə böyük töhfə kimi qiymətləndirilir.
Məqalədə belə bir ideya əsaslandırılır ki, son illərdə türk xalqları və dövlətləri arasında qarşılıqlı əlaqələrin genişləndirilməsi ortaq tarixi dəyərlərin daha dərindən öyrənilməsi və təbliği imkanlarının artırılmasına əlverişli zəmin yaradıb. Bu hələ ən qədim zamanlardan geniş coğrafiyada yaşayan türk xalqlarının yeni tarixi şəraitdə birliyinin möhkəmləndirilməsi, milli ruhunun, ümumtürk mədəniyyətinin inkişafı baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu proses, eyni zamanda ortaq türk dilinin formalaşdırılmasını, inkişafını sürətləndirən amil kimi də səciyyələndirilməlidir. Tədqiqatlardan əldə olunan nəticələr təsdiq edir ki, türk respublikaları arasında mədəni əlaqələrin inkişafı ortaq tariximizin zənginləşməsinə əsaslı şəkildə təsir göstərir. Son illərdə həm ikitərəfli, həm də çoxtərəfli birgə tədbirlərin, forumların, mədəniyyət və ədəbiyyat günlərinin keçirilməsi birlik və bərabərliyin möhkəmləndirilməsinə böyük töhfələr verir. Eyni zamanda qardaş ölkələrdə yaşayan bir sıra azərbaycanlıların fəaliyyəti də ortaq dəyərlərimizin zənginləşməsinə təsir göstərən amillərdəndir. Bu gün ortaq dəyərlərin öyrənilməsi, türk xalqlarının ortaq tarixinə dair zəruri biliklərin şagirdlərə aşılanması vacibdir.

Açar sözlər: Ortaq türk tarixi, türk xalqları və dövlətləri, Mərkəzi Asiya, inteqrativ tədris, öyrənmə imkanları.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 08.01.2025
Qəbul edilib: 30.01.2025

CURRENT PROBLEMS IN THE STUDY OF COMMON TURKIC HISTORY IN THE MODERN ERA

INTIGAM JABRAYILOV
Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and History of Education of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: intiqamcebrayilov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2437-5926

To cite this article:
Jabrayilov I. (2025). Current problems in the study of common Turkic history in the modern era. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 117-124

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.031

ABSTRACT

The research aims to analyze the conceptual issues of the common history of the Turkic peoples and states, as well as the common Turkic values, examine the relevance of their study and teaching, and highlight their importance for the modern era. Additionally, the research seeks to review studies in this direction, make generalizations, and substantiate the influence of relations between brotherly countries and common values on educational work and the formation of individual identity. It is emphasized that significant research has been conducted in Azerbaijan on the common Turkic history. The works of academics Ziya Bunyadov, Yagub Mahmudov, Shahin Mustafayev, and others are considered a great contribution to science. The article substantiates that expanding mutual relations between the Turkic peoples and states in recent years has created a favorable basis for increasing opportunities for a deeper study and promotion of common historical values. This is of great importance for strengthening the unity of the Turkic peoples, who have lived across a vast geographical area since ancient times, as well as for the development of the national spirit and common Turkic culture in the new historical context. This process should also be characterized as a factor accelerating the formation and development of the common Turkic language. The results obtained from the research confirm that the development of cultural relations among the Turkic republics has a significant impact on the enrichment of our common history. In recent years, the organization of both bilateral and multilateral joint events, forums, and culture and literature days has made significant contributions to the strengthening of unity and equality. At the same time, we can also mention the activities of several Azerbaijanis living in brotherly countries as one of the factors influencing the enrichment of our common values. Today, the study of common values and the instillation of necessary knowledge about the shared history of the Turkic peoples in students are essential.

Keywords: Common Turkic history, Turkic peoples and states, Central Asia, integrative teaching, learning opportunities.

Article history
Received: 08.01.2025
Accepted: 30.01.2025

GİRİŞ

Dünyada baş verən hadisələr xalqların həyatında dərin iz buraxır. Qlobal hadisə və proseslər zamanı ədalət, həqiqət, azadlıq uğrunda mübarizə əzmi, gələcəyə inamı, intellekti, elmə, təhsilə marağı güclü olan xalqlar qaliblər cərgəsində olur, müstəmləkəyə boyun əymir, dövlətçilik ənənələrini qoruyur və inkişaf etdirir. Belə xalqlar içərisində türk xalqları özünəməxsus, xüsusi yer tutur. Tarixdən məlumdur ki, türk xalqları həmişə güclü dövlətlər qurmuş, zəngin mədəniyyət yaradıb və dünyada həmişə ədalətin, azadlığın carçısı olub, xalqlar, dövlətlər arasında sülhün, əmin-amanlığın qorunması, birlik və bərabərliyin təmin edilməsi üçün böyük səylər göstəriblər. İmperialist dairələr isə bu birlik və bərabərliyi pozmağa çalışıb, türkün şanlı tarixinə, mədəniyyətinə ləkə yaxmağa cəhd göstərib, onun əsarətə düşməsi üçün yollar axtarıblar. Lakin türk xalqlarının əks qüvvələrə qarşı mübarizə əzmi həmişə onların qələbə qazanmasında böyük rol oynayıb.

Müasir dövrdə türk xalqları və dövlətləri arasında əlaqələrin genişlənməsi üçün əlverişli zəmin yaranıb. Bu əlaqələrin genişlənməsi və inkişafı türk xalqlarının daha sıx birləşməsində, dünyada ümumi, ortaq maraqlarının qorunmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu baxımdan türk xalqlarının və dövlətlərinin ümumi, ortaq tarixinin öyrənilməsi, tədqiqi, tədrisi və təbliği məsələləri də xüsusi aktuallığı ilə diqqəti cəlb edir.

YENİ DÖVRÜN ÇAĞIRIŞLARI: TÜRK DÜNYASI VƏ ÖZÜNƏQAYIDIŞ PROSESLƏRİ

XVIII yüzilliyin sonu, XIX yüzilliyin əvvəllərindən imperialist dairələrin daha güclü təzyiqinə məruz qalan türk xalqları və dövlətlərinin həyatında çox ciddi gərginliklər, çətinliklər yaşansa da, bu gün həmin xalqların yenidən özünəqayıdışı onun gücünü daha da artırıb və dövlətçilik ənənələrinin möhkəmlənməsinə zəmin yaradıb. 1989-1991-ci illərdə Sovet İttifaqının, sosializm sisteminin tənəzzülü və süqutundan sonra bu proseslər gücləndi. 1991-ciilədək türk respublikası kimi yalnız Türkiyə Cümhuriyyəti müstəqil dövlət idisə, ötən əsrin sonlarında Azərbaycan, Özbəkistan, Qazaxıstan, Qırğızıstan və Türkmənistan respublikalarının da müstəqillik əldə etmələri türk xalqlarının həyatında çox böyük hadisəyə çevrildi. Özünəqayıdış prosesləri türk xalqları və dövlətləri arasında əməkdaşlığın, əlaqələrin genişlənməsinə təsir göstərdi və nəhayət, Türk Dövlətləri Təşkilatının yaranması ilə nəticələndi. Turan birliyinin təminatçısı kimi bu təşkilatın həm də atributlarının, o cümlədən bayrağının yaradılması, eyni zamanda digər təsisatlarının formalaşdırılması türk dövlətçiliyinin yeni tarixi şəraitdə irəliləyişinin təntənəsi, inkişafının qüdrət simvoludur.

Təqdirəlayiq haldır ki, Azərbaycan xalqının Ümummilli lideri Heydər Əliyev türk xalqları və dövlətlərinin birlik və bərabərliyinin təmin olunması, onlar arasında qardaşlıq əlaqələrinin genişləndirilməsi üçün konkret strateji hədəflər (məsələn, türk dövlətlərinin problemlərinin, o cümlədən beynəlxalq problemlərinin həllində birgə fəaliyyətin təmin edilməsi; türk dünyasının beynəlxalq nüfuzunun artırılmasında hər bir türk dövlətinin potensialından, real imkanlarından məqsədyönlü şəkildə istifadəyə nail olunması və s.) müəyyənləşdirib və ölkələrimiz arasındakı əlaqələr tarixi reallığı, gerçəkliyi əks etdirir. Bu baxımdan Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyevin 2024-cü il fevralın 14-də andiçmə mərasimində dediyi fikirlər hər birimizdə qürur hissi yaradır. Ölkəmizin Prezidenti cənab İlham Əliyev Türk Dövlətləri Təşkilatından bəhs edərkən deyib: "Bu bizim üçün əsas beynəlxalq təşkilatdır. Çünki bu bizim ailəmizdir. Bizim başqa ailəmiz yoxdur. Bizim ailəmiz Türk dünyasıdır...

...Bu, böyük coğrafiyadır, böyük ərazidir, böyük hərbi gücdür, böyük iqtisadiyyatdır, təbii sərvətlərdir, nəqliyyat yollarıdır, gənc əhalidir, artan əhalidir və bir soydan, kökdən olan xalqlardır. Bundan güclü birlik ola bilərmi? Əlbəttə ki, yox. Biz müştərək səylərlə elə etməliyik ki, Türk Dövlətləri Təşkilatı qlobal arenada önəmli faktora və güc mərkəzinə çevrilsin.

Buna biz ancaq birlikdə nail ola bilərik".[1] Bu fikir və ideyalar həm də türk xalqları və dövlətlərinin, Turan birliyinin gələcək strategiyasını aydın şəkildə əks etdirir.

Araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycanın 44 günlük Vətən müharibəsində qələbəsindən sonra türk dünyası ölkələri arasında əlaqələr daha da genişlənib. Azərbaycanın mədəniyyət paytaxtı[2], 2023-cü il üçün "Türk dünyasının mədəniyyət paytaxtı"[3], 2024-cü il üçün "İslam dünyasının mədəniyyət paytaxtı"[4] olan Şuşa şəhərində türk dövlətlərinin liderləri ilə görüşlər keçirilib, Şuşa Bəyannaməsi[5], Qarabağ Bəyannaməsi[6] kimi çox ciddi, əhəmiyyətli sənədlər imzalanıb və bunlar da qardaşlıq əlaqələrinin möhkəmlənməsinə, inkişafına böyük təsir göstərir.

Bu gün işğaldan azad edilmiş Qarabağ və Şərqi Zəngəzurda "Böyük Qayıdış" proqramının icra olunmasında da türk dünyası ölkələrinin dəstək göstərməsi təqdirəlayiqdir. Məsələn, Qarabağın bərpasında ən yaxın müttəfiq kimi Türkiyənin iştirakı, eləcə də Füzulidə Özbəkistan Respublikasının Mirzə Uluqbəy adına 1 nömrəli tam orta məktəbi (960 yerlik), Qazaxıstan Respublikasının Kurmanqazı adına Uşaq Yaradıcılıq Mərkəzi inşa etməsi qardaşlıq yardımı kimi Azərbaycana və bütün türk dünyasına verilən böyük töhfədir. Bu hadisə və proseslər yeni tarixi şəraitdə həm də ortaq tariximizi əks etdirən məqamlardır.

ÜMUMTÜRK – ORTAQ TÜRK DƏYƏRLƏRİNİN ÖYRƏNİLMƏSİ VƏ TƏBLİĞİNİN ZƏRURİLİYİ

Ortaq türk əlifbasının yaradılması və digər ortaq dəyərlərin təbliği ilə bağlı zəruri addımların atılması türk dünyası tarixinin yeni yazılan şərəfli səhifələrindəndir. Bu baxımdan, Azərbaycan, Türkiyə, Özbəkistan, Qazaxıstan, Qırğızıstan, Türkmənistan, Macarıstan və türk ailəsinin digər üzvlərinin strateji hədəflərindən biri ümumtürk, ortaq türk düşüncə sistemini mənimsəyən yeni nəsil gənclərin həyata hazırlanması, formalaşdırılması və şəxsiyyət kimi inkişaf etdirilməsidir. Bu isə həm də elmə, təhsilə, mədəniyyətə diqqətin artırılması ilə bilavasitə bağlıdır.

Qeyd edək ki, ümumiyyətlə, müstəqillik illərində diqqəti cəlb edən məsələlərdən biri də elm, təhsil, mədəniyyət sahəsində əlaqələrin inkişafı, ortaq dəyərlərin qorunmasına xüsusi əhəmiyyətin verilməsidir. Bu istiqamətdə çoxsaylı tədbirlərin həyata keçirilməsi, elmi tədqiqatların aparılması, eyni zamanda sosial-humanitar elm sahələrində, tarixi mövzularda araşdırmalara üstünlük verilməsi təqdirəlayiqdir.

Araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycanda Ziya Bünyadov, Yaqub Mahmudov, Qiyasəddin Qeybullayev, Əsməd Muxtarova, Şahin Mustafayev, Əzizağa Ələkbərli, Tofiq Nəcəfli və digər tədqiqatçı alimlər türk xalqları və dövlətlərinin tarixi ilə bağlı dəyərli araşdırmalar aparıb və həmin tədqiqatlar elmi dövriyyəyə daxil edilib. Bu baxımdan Yaqub Mahmudovun "Vzaimootnosheniya gosudarstv Akkoyunlu i Sefevidov s zapadnoyevropeyskimi stranami (II polovina XV – nachalo XVII veka)[7], Qiyasəddin Qeybullayevin "Azərbaycan türklərinin təşəkkül tarixindən"[8], Əsməd Muxtarovanın "Türk xalqlarının tarixi (qədim dövrlər və orta əsrlər), Darxan Kıdırəli və Qaybulla Babayarın "Ortaq türk tarixi", Şahin Mustafayevin "Ot sel'dzhukov k osmanam: etnopoliticheskiye protsessy v tyurkskoy srede Maloy Azii v XI–XV vekakh" (Qeybullayev, 1994), Mais Əmrahın (Mais Əmrahov) "Mərkəzi Asiyanın Türk respublikaları müharibə illərində (1941-1945-ci illər) (Ələkbərli, 2024), Əzizağa Ələkbərlinin "Azərbaycanın Mərkəzi Asiya ölkələri ilə elmi əlaqələri (1920-1991) (Bünyadov, 2007), Tofiq Nəcəflinin "Səfəvi-Osmanlı münasibətləri" (Muxtarova, 2013) və digər əsərləri qeyd etmək olar.

---

1 https://president.az/az/articles/view/63979
2 https://president.az/az/articles/view/51394
3 https://president.az/az/articles/view/58115
4 https://president.az/az/articles/view/62277
5 https://president.az/az/articles/view/52122
6 https://president.az/az/articles/view/66416
7 https://president.az/az/articles/view/58115
8 https://president.az/az/articles/view/63979

Qeyd edək ki, son illərdə türk xalqları və dövlətləri arasında qarşılıqlı əlaqələrin genişləndirilməsi ortaq tarixi dəyərlərin daha dərindən öyrənilməsi və təbliği imkanlarının artırılmasına əlverişli zəmin yaradıb. Bu hələ ən qədim zamanlardan geniş coğrafiyada yaşayan türk xalqlarının yeni tarixi şəraitdə birliyinin möhkəmləndirilməsi, milli ruhunun, ümumtürk mədəniyyətinin inkişafı baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu proses, eyni zamanda ortaq türk dilinin formalaşdırılması, inkişafını sürətləndirən amil kimi də səciyyələndirilməlidir. Bütün bunların reallaşdırılması, ilk növbədə türk dövlətlərinin, o cümlədən Azərbaycan Respublikasının apardığı məqsədyönlü siyasətlə bağlıdır. Bu baxımdan ortaq türk tarixinin öyrənilməsinə xidmət edən türk xalqları və dövlətləri arasında mədəni əlaqələrin tarixinə dair elmi tədqiqatların genişləndirilməsi də maraq doğurur və həm də qürurvericidir.

Elmi araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycan tarixən Mərkəzi Asiya ölkələri ilə hərtərəfli, geniş əməkdaşlıq edib, ikitərəfli və çoxtərəfli əlaqələrdə mühüm rol oynayıb.

Azərbaycanın Qazaxıstan, Qırğızıstan, Özbəkistan, Türkmənistan, eyni zamanda Tacikistanla münasibətlərinin inkişafı ümumtürk tarixinin zənginləşməsində, mənəvi bağların qorunması və möhkəmlənməsində böyük əhəmiyyət kəsb edib. Azərbaycanın Mərkəzi Asiya xalqları ilə iqtisadi, siyasi və mədəni, o cümlədən elmi əlaqələrinin qədim tarixi köklərinin araşdırılması bir daha sübut edir ki, Azərbaycan tarixən Mərkəzi Asiya, Kiçik Asiya və Şimali Qafqaz arasında körpü rolunu oynayıb və bu missiya bu gün də davam etdirilir.

ORTAQ TÜRK TARİXİNİN ZƏNGİNLƏŞMƏSİNDƏ ŞƏXSİYYƏTLƏRİN ROLU

Ümumtürk tarixinin, ortaq türk tarixinin zənginləşməsi təkcə aparılan elmi araşdırmalarla bağlı deyil. Bu, eyni zamanda ayrı-ayrı böyük şəxsiyyətlərin bilavasitə praktik fəaliyyəti, ikitərəfli və çoxtərəfli əlaqələrə verdikləri töhfələrlə bağlıdır. Məsələn, təkcə XX yüzilliyi və XXI yüzilliyin əvvəllərini nəzərə alsaq, bu dövrdə yüzlərlə elm, təhsil, mədəniyyət xadimlərinin qarşılıqlı əlaqələrin inkişafına verdikləri töhfələrdən bəhs etmək olar. Elmi əlaqələrin inkişafında Azərbaycanın görkəmli alimlərindən coğrafiyaçı və torpaqşünas alim, akademik Həsən Əlirza oğlu Əliyev (1907-1993), şərqşünas Əlisöhbət Sumbat oğlu Sumbatzadə (1907-1992), tarixçi alim Əlövsət Nəcəfqulu oğlu Quliyev (1922-1969), ədəbiyyatşünas alim Yaşar Vahid oğlu Qarayev (1936-2002), türkoloq alim Ağamusa Ağası oğlu Axundov (1932-2015) və başqalarının xidmətlərindən geniş bəhs etmək mümkündür. Mərkəzi Asiya ölkələrinin elm xadimlərinin (tarixçi alim akademik Akay Nusupbekoviç Nusupbekov (1009-1983), akademik Tuken Biqaliyeviç Omarov (1935-2013) – Qazaxıstan; akademik Kurman-Qali Karakeyeviç Karakeyev (1913-2012) – Qırğızıstan; türkoloq-pedaqoq Xalid Səid Xocayev (1893-1937), folklorşünas, professor Hadi Tillayeviç Zərifov (1900-1972) – Özbəkistan; akademik Ənvər Göyüş oğlu Rüstəmov (1917-2005), ədəbiyyatşünas Əkbər Əliyev (Ruhi) (1908-1981) – Türkmənistan və b.) qarşılıqlı əlaqələrdə böyük rol oynadıqlarını qeyd etmək olar.

Bu məsələlər ortaq türk tarixinin ayrı-ayrı bölmələr üzrə müvafiq mənbələr əsasında yazılması üçün istiqamətverici əhəmiyyət daşıyır. Bu mənbələrin təhlili, ümumiləşdirilməsi həm də dövrün mənzərəsini üzə çıxarmağa şərait yaradır. Beləliklə, xalqlararası, dövlətlərarası əlaqələrin müqayisəsi əməkdaşlığın, qardaşlıq və dostluq münasibətlərinin dinamikasını ardıcıl izləməyə, cəmiyyətə verilən töhfələri dəyərləndirməyə və gələcək perspektivlərə dair fəaliyyət istiqamətlərini müəyyənləşdirməyə imkanlar yaradır. Ona görə də ümumtürk və ortaq türk tarixinə aid monoqrafik tədqiqatların aparılması həm nəzəri, həm də praktik baxımdan əhəmiyyətlidir. Çünki nəzəri məsələlərin öyrənilməsi ilk növbədə tarixi mənzərəni üzə çıxarmağa kömək edir, eyni zamanda praktik baxımdan təlim prosesi üçün faydalı olur. Bu baxımdan tədqiqat əsərlərinin həm də tədris resursu kimi də tətbiqi təhsilalanların tarixi təfəkkürünün formalaşmasında mühüm rol oynayır.

TÜRK XALQLARI TARİXİNİN TƏDRİSİ ORTAQ DƏYƏRLƏRİN ÖYRƏNİLMƏSİ VASİTƏSİ KİMİ

Qeyd edək ki, türk xalqlarının tarixinin tədrisi məsələləri də günümüzün ən aktual məsələlərindəndir. Elm xadimlərinin, o cümlədən qardaş respublikalardan akademik Darxan Kuandıkulı Kıdırəli, akademik Xaydarbek Nazirbekoviç Bababekov, akademik Qaybulla Bolliyeviç Babayarın və başqalarının bu istiqamətdə xidmətləri də təqdirəlayiqdir. Türk respublikaları arasında mədəni əlaqələrin inkişafı ortaq tariximizin zənginləşməsinə əsaslı şəkildə təsir göstərir. Son illərdə həm ikitərəfli, həm də çoxtərəfli birgə tədbirlərin, forumların, mədəniyyət və ədəbiyyat günlərinin keçirilməsi birlik və bərabərliyin möhkəmləndirilməsinə böyük töhfələr verir. Qardaş ölkələrdə yaşayan bir sıra azərbaycanlıların fəaliyyətini də ortaq dəyərlərimizin zənginləşməsinə təsir göstərən amillərdən biri kimi qeyd edə bilərik.

Bu gün Azərbaycan ali məktəblərinin sosial-humanitaryönlü fakültələrində, ümumtəhsil məktəblərində türk xalqlarının tarixi, o cümlədən ortaq türk tarixi öyrədilir. Ümumtəhsil məktəblərinin 8-ci siniflərində “Ortaq türk tarixi”, ali məktəblərdə isə “Türk xalqları və dövlətlərinin tarixi”, “Osmanlı tarixi” adlı fənlər tədris edilir. Eyni zamanda Azərbaycan tarixi və dünya tarixinin tədrisində türk xalqlarının inteqrativ tədrisinə xüsusi diqqət yetirilir. Bu baxımdan ölkəmizdə şagirdlərin, tələbələrin türk xalqlarının tarix və mədəniyyətini dərindən öyrənmələri üçün imkanlar genişdir.

Ümumtəhsil məktəbləri üçün hazırlanmış “Ortaq türk tarixi” adlı dərs vəsaiti məzmun etibarilə maraq doğurur. Vəsait hazırlanarkən mütəxəssislərin bir sıra qeyd və tövsiyələri nəzərə alınıb və müəyyən təkmilləşmə işi aparılıb. Belə ki, Mərkəzi Asiya və ona bitişik bölgələr qədim türklərin ilk ulu vətənlərindən biri kimi göstərilib. Ortaq türk tarixi dərs vəsaitində bilavasitə Azərbaycana aid olan bir neçə mövzu verilib: Sacilər (Sacoğulları) dövləti, Azərbaycan Atabəylər (Eldənizlər) dövləti, Elxanilər (Hülakülər) dövləti, Qaraqoyunlu dövləti, Ağqoyunlu dövləti (Kıdırəli, Babayar, 2023).

Əlbəttə, qeyd olunan dövlətlərin tarixi Azərbaycan dövlətçilik tarixinin, eyni zamanda türk dövlətçilik tarixinin möhtəşəm səhifələrində özünəməxsus yer alıb. Lakin digər dövrlərə aid olan məsələlərə də ümumtürk tarixində geniş yer verilməsi vacibdir. Məlumdur ki, Azərbaycan ərazisi də ən qədim türk yurdlarından biridir. Ortaq türk tarixinə aid olan tədris vəsaitlərində bu məsələlərə geniş yer verilməlidir. Doğrudur, “Ortaq türk tarixi” dərs vəsaitində (Kıdırəli, Babayar, 2023) ən qədim türklərin yaşadıqları bölgələrdən biri kimi Azərbaycanın da adı çəkilir. Lakin Azərbaycan haqqında, Azərbaycan dövlətçilik tarixi barədə verilən məlumatlar məhdud xarakterlidir. Azərbaycanın türklərin həm də ilk ana yurdu kimi qədim tarixinin, ölkəmizin ərazisində ən qədim insan məskənlərinin türk xalqlarının tarix dərsliklərində əksini tapması vacibdir.

Hazırda ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan “Ortaq türk tarixi” fənninin məzmunu ən qədim dövrdən başlayaraq XV yüzilliyin sonlarına qədər olan dövrü əhatə edir. XVI yüzillikdən sonrakı dövrə aid olan ortaq türk tarixinin də yazılması vacibdir.

Ümumiyyətlə, ortaq türk tarixinin yazılması yeni yanaşmalara əsaslanmalıdır. Bu tarix ümumtürk-ortaq türk tarixinin elmi konsepsiyası əsasında işlənməlidir. Azərbaycanda aparılan tədqiqatlar sübut edir ki, dövlətçiliyimizin tarixi kökləri bizim eradan əvvəlki minilliklərə, IV-III minilliklərə gedib çıxır. Belə olan təqdirdə nə üçün biz ortaq türk tarixində bu məsələlərdən bəhs etməyək? Türk xalqlarının tarixi kökləri ortaq tariximizin ən bariz nümunəsidir. Müasir dövrdə türk xalqlarının tarixi öyrənilərkən bu məsələlərə xüsusi diqqət yetirilməsi vacibdir.

Ümumiyyətlə, türk xalqlarının ortaq tarixi anlayışı bir neçə aspektdən izah edilə bilər. Birincisi, türk xalqlarının mənşəyinin, tarixi köklərinin eyniliyi faktdır. Bu fakt imkan verir ki, türk xalqlarının tarixi köklərindən bəhs edərkən ümumtürk mədəniyyətinin spesifik xüsusiyyətləri, yaranması, inkişafı qabarıq şəkildə diqqətə çatdırılsın.

İkincisi, türk xalqlarının zaman və məkan çərçivəsində yaşadıqları arealda bir-biri ilə əlaqələrinin mövcudluğu, sosial, iqtisadi, siyasi münasibətlərinin davamlılığıdır. Bu fakt da imkan verir ki, türk xalqlarının tarixinə aid bu və ya digər məsələ ortaq türk tarixində əksini tapsın: məsələn, Ağqoyunlu-Osmanlı münasibətləri, yaxud Azərbaycanın Mərkəzi Asiya ölkələri ilə əlaqələri və s. Bu kimi məsələlər həm də bilavasitə ortaq türk tarixinin məzmununa daxil olan hadisə və prosesləri əks etdirir. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, Azərbaycanın son illərdə ictimai-siyasi, mədəni həyatında baş verən hadisə və proseslər, o cümlədən Zəfər tarixi Azərbaycanla bərabər, bütün türk dünyasının ortaq tarixinin tərkib hissəsidir.

Ortaq türk tarixi anlayışının üçüncü mühüm aspekti bu məsələlərlə, yəni türk xalqlarının tarixi ilə bağlı araşdırmaların aparılmasıdır. Tədqiqatçı alimlərin ikitərəfli, yaxud çoxtərəfli əlaqələrə aid araşdırmaları, eyni zamanda konkret bir ölkənin həyatına aid elmi əsərləri ortaq türk tarixinin zənginləşməsinə xidmət edir. Lakin bu da bir faktdır ki, bəzən ortaq türk tarixinə aid olan əsərlərdə də diqqətdən kənarda qalan məsələlərə rast gəlinir.

NƏTİCƏ

Ümumiyyətlə, müasir dövrdə ortaq türk tarixinin öyrənilməsi, tədqiqi, təbliği və tədrisi imkanları çox genişdir. Türkün tarixinə, mədəniyyətinə dair yazılmış obyektiv tədqiqat əsərlərinin hər biri dəyərli və qiymətlidir. Bu əsərlər, eyni zamanda təlim prosesində fənlərin məzmun imkanlarından məqsədəuyğun, sistemli istifadə türk milli kimliyinin daha dərindən dərk edilməsinə, gənclərdə tarixi keçmişimizə hörmət və məhəbbət hissinin formalaşmasında böyük rol oynayır. Ona görə də xalqlarımızı birləşdirən, qovuşduran və qardaşlıq əlaqələrini, birlik və bərabərliyimizi möhkəmləndirən dəyərlərin, mədəni, iqtisadi, sosial, siyasi əlaqələrin araşdırılması, ortaq türk tarixinin tədqiqi və tədrisi məsələlərinin daim diqqətdə saxlanılması, ona xüsusi əhəmiyyət verilməsi vacibdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikası ilə Türkiyə Respublikası arasında müttəfiqlik münasibətləri haqqında Şuşa Bəyannaməsi. https://president.az/az/articles/view/52122
2. Buniyatov, Z.M. (1980). Vydayushchiyesya deyateli Uzbekistana v sochinenii Ibn-al-Fuvati. Zhurnal “Guliston”, №10 (na uzb.yaz.).
3. Buniyatov, Z.M. (1986). Gosudarstvo Khorezmshakhov – Anushteginidov: 1097-1231. M., Nauka, 248 s.
4. Bünyadov, Z.M. (2005). Azərbaycan VII-IX əsrlərdə. Bakı: Elm, 392 s.
5. Bünyadov, Z.M. (2007). Azərbaycan Atabəyləri dövləti (1136-1225-ci illər). Bakı: Şərq-Qərb, 312 s.
6. Ələkbərli, Ə.B. (2024). Azərbaycanın Mərkəzi Asiya ölkələri ilə elmi əlaqələri (1920-1991). Bakı: BİROL GROUP MMC, 408 s.
7. Əmrah, M. (2015). Mərkəzi Asiyanın Türk respublikaları müharibə illərində (1941-1945-ci illər). Bakı: Mütərcim, 272 s.
8. Faruk, S. (1976). Safevi devletinin kuruluşu və gelişiminde Anadolu türklerinin rolu. Ankara: “Güven matbaası”, 265 s.
9. İlham Əliyevin andiçmə mərasimi keçirilib. https://president.az/az/articles/view/63979
10. Kıdırəli, D.K., Babayar, Q.B. (2023) Ortaq türk tarixi. Ümumtəhsil məktəblərinin 8-ci sinifləri üçün dərs vəsaiti. Bakı: Təhsil, 160 s.
11. Qeybullayev, Q. (1994). Ə.Azərbaycan türklərinin təşəkkül tarixindən. Bakı: Azərnəşr, 248 s.
12. Mahmudov, Y.M. (1991). Vzaimootnosheniya gosudarstv Akkoyunlu i Sefevidov s zapadnoyevropeyskimi stranami (II polovina XV – nachalo XVII veka). Baku: Izdatel’stvo Bakinskogo universiteta.
13. Muxtarova, Ə. (2013). Türk xalqlarının tarixi (qədim dövrlər və orta əsrlər). Bakı. 446 s.

[14] Mustafayev, Ş.M. (2011). Səlcuqilərdən Osmanlılara: XI–XV əsrlərdə Anadolunun türk mühitində etnosiyasi proseslər. Bakı: "Elm" nəşriyyatı.
[15] Nəcəfli, T. (2014). Səfəvi-Osmanlı münasibətləri. Bakı: "Turxan NPB", 516 s.
[16] Şuşa şəhərinin 2023-cü il üçün "Türk dünyasının mədəniyyət paytaxtı" elan edilməsi ilə bağlı tədbirlər haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı. https://president.az/az/articles/view/58115
[17] Şuşa şəhərinin 2024-cü il üçün "İslam dünyasının mədəniyyət paytaxtı" elan edilməsi ilə bağlı tədbirlər haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı. https://president.az/az/articles/view/62277
[18] Şuşa şəhərinin Azərbaycanın mədəniyyət paytaxtı elan edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı. https://president.az/az/articles/view/51394
[19] Şuşada Türk Dövlətləri Təşkilatının Dövlət başçılarının qeyri-rəsmi Zirvə görüşündə Qarabağ Bəyannaməsi imzalanıb. https://president.az/az/articles/view/66416

QƏRBİ AZƏRBAYCANDA ALİ TƏHSİL TARİXİMİZDƏN

CƏLAL ALLAHVERDİYEV
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, UNEC.
E-mail: celal14855@gmail.com
https://orcid.org./0000-0002-3646-7628

Məqaləyə istinad:
Allahverdiyev C. (2025). Qərbi Azərbaycanda ali təhsil tariximizdən. *Azərbaycan məktəbi.* № 1 (710), səh. 125-132

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.034

ANNOTASİYA

Məqalədə Qərbi Azərbaycanda milli maarifçilik mühiti və ali təhsil məsələləri, o cümlədən çox ciddi maneələrə baxmayaraq, həmin bölgələrdə yaşayan mütərəqqi fikirli ziyalılarımızın XX əsrin əvvəllərindən etibarən soydaşlarımız arasında savadsızlığın aradan qaldırılması məqsədilə təhsil ocaqlarının fəaliyyətinin təşkili istiqamətində gördüyü işlərdən bəhs edilir. Belə bir qənaətə gəlinir ki, indiyədək aparılan tədqiqatlarda "Qərbi Azərbaycanda ali pedaqoji təhsil tariximizdən" mövzusu xüsusi tədqiqat obyekti kimi ətraflı və sistemli araşdırılmayıb. Bunu nəzərə alaraq, məqalədə Qərbi Azərbaycanda ali pedaqoji təhsilin yaranması, inkişafı prosesi və milli məktəblərimiz üçün ali təhsilli pedaqoji kadr hazırlığında oynadığı rolun əhəmiyyəti xüsusi qeyd edilir. Bu mənada təqdim olunan məqalə özünəməxsus aktuallığa malikdir.

Açar sözlər: Qərbi Azərbaycan, ali pedaqoji təhsil, İrəvanda pedaqoji kadr hazırlığı, milli maarifçilik, savadsızlığın aradan qaldırılması.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 07.02.2025
Qəbul edilib: 20.02.2025

HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN WESTERN AZERBAIJAN

JALAL ALLAHVERDIYEV
Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor, UNEC.
E-mail: celal14855@gmail.com
https://orcid.org./0000-0002-3646-7628

To cite this article:
Allahverdiyev J. (2025). History of higher education in Western Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 710, Issue I, pp. 125-132

DOI: 10.30546/32898065.2025.1.034

ABSTRACT

The article examines the environment of national enlightenment and higher education issues in Western Azerbaijan. Despite significant obstacles, it explores the efforts of progressive intellectuals from these regions, who, since the early 20th century, have worked to establish educational institutions to eradicate illiteracy among their compatriots. The study concludes that the topic "From Our History of Higher Pedagogical Education in Western Azerbaijan" has not yet been thoroughly and systematically investigated as a distinct research subject. Considering this, the article highlights the emergence and development of higher pedagogical education in Western Azerbaijan and its crucial role in training highly qualified pedagogical personnel for national schools. In this regard, the presented article holds particular relevance.

Keywords: Western Azerbaijan, higher pedagogical education, pedagogical staff training in Irevan, national enlightenment, eradication of illiteracy.

Article history
Received: 07.02.2025
Accepted: 20.02.2025

Giriş

Azərbaycanın qədim tarixə, zəngin mədəniyyətə və ədəbi irsə malik yerlərindən biri də Qərbi Azərbaycan olub. Burada xalqımızın tarixinin müxtəlif dövrlərini özündə əks etdirən abidələr, qədim qala divarları, Şərq-müsəlman memarlıq üslubunda tikilmiş binalar, məscidlər, mədəniyyət mərkəzləri, etnik mənsubiyyəti, dini etiqadı ehtiva edən qəbirlər, toponimlər, hidronimlər, tarixi yazılar azərbaycanlıların lap qədim dövrlərdən bu yerlərin aparıcı etnosu olduğunu bir daha təsdiq edir. Həmin ərazilərin əsl sahibləri və sakinləri azərbaycanlılar olsa da, tarixin müxtəlif dövrlərində onlar öz əzəli torpaqlarında yaşamaq hüququndan məhrum ediliblər. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, 1920-1988-ci illərdə Qərbi Azərbaycanın ictimai-siyasi və ədəbi-kulturoloji mühiti bir sıra hadisələrlə əlamətdardır. Ümumiyyətlə, bu dövrlə bağlı Qərbi Azərbaycanın tarixinə, ictimai-siyasi, ədəbi-mədəni mühitinə dair xeyli əsərlər yazılıb. Lakin bunların heç birində ali pedaqoji təhsil hazırlığı məsələlərinə dair ətraflı məlumatlar verilməyib.

Qərbi Azərbaycanda pedaqoji kadr hazırlığı səyləri

1918-1920-ci illər Qərbi Azərbaycan tarixinin ən gərgin və acınacaqlı dövrlərindən biridir. Belə ki, həmin illərdə erməni millətçiləri tərəfindən 300-dən artıq azərbaycanlı kəndi yerlə-yeksan edilib, on minlərlə dinc sakin kütləvi şəkildə qətlə yetirilib. Erməni daşnaklarının azərbaycanlıları kütləvi şəkildə məhv etməsi Qərbi Azərbaycanda ədəbi-mədəni mühitin də tənəzzülünə səbəb olub.

1920-ci il noyabrın 29-da Qərbi Azərbaycanda Sovet hakimiyyəti qurulduqdan sonra başqa respublikalarda olduğu kimi, burada da məktəb və maarif məsələlərinin dövrün tələbinə görə yeni qaydalar əsasında təşkilinə başlanıb. Bolşevik rejimi 1920-ci il noyabrın 29-na qədər Qərbi Azərbaycanda mövcud olan təhsil sistemindən imtina edərək yeni tipli sovet təhsil sisteminin yaradılmasını ön plana çəkib. İlk gündən başlayaraq xalq maarifinin inkişafına ciddi səy göstərildi və bir sıra mühüm tədbirlər həyata keçirildi. Qərbi Azərbaycanda məktəblərin yeni məzmunda təşkil olunması, təhsil ocaqları şəbəkəsinin genişlənməsi və idarə edilməsi üçün müəllim kadrlarına olan ehtiyacın aradan qaldırılması ciddi problemlərdən olub. Bu problem pedaqoji kadr hazırlayan hər hansı bir təhsil müəssisəsinin yaradılmasını zəruri edib. Qərbi Azərbaycanda milli məktəblərimizin pedaqoji kadrlara olan ehtiyacını qismən də olsa təmin etmək üçün Ermənistan Kommunist (bolşeviklər) Partiyası Mərkəzi Komitəsinin yanında fəaliyyət göstərən "Azsaylı xalqlar" şöbəsinin müdiri Bala Əfəndiyevin və Ermənistan Xalq Maarif Komissarlığının "Azlıqda qalan millətlər bürosu"nun müdiri Mehdi Kazımovun səyi və təşəbbüsü nəticəsində 1922-1923-cü illərdə İrəvanda qısa və uzunmüddətli pedaqoji hazırlıq kursları, 1924-cü ildə isə İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumu fəaliyyət göstərib. Həmin hazırlıq kurslarını və İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumunu bitirən müəllim kadrlarının fəaliyyətə başlaması Qərbi Azərbaycanda maarif sahəsində bir canlanma yaradıb.

Həyata keçirilən bu tədbirlərə baxmayaraq, təşkil olunmuş kurslarda və İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumunda hazırlanan müəllim kadrları azərbaycanlı məktəblərin ehtiyacını ödəyə bilmirdi. Ali təhsilli, ixtisaslı və milli pedaqoji kadrlar hazırlayan təhsil müəssisəsinin açılmasına isə böyük ehtiyac var idi. Azərbaycanlılardan fərqli olaraq ermənilər üçün 1921-ci ildə İrəvan Dövlət Universiteti açılmışdı ki, onun da nəzdində erməni məktəblərini ali təhsilli müəllim kadrlarla təmin etmək üçün pedaqoji fakültə fəaliyyət göstərirdi. Həmin pedaqoji fakültə erməni məktəblərinin ali təhsilli müəllim kadrlarına olan tələbatını müəyyən qədər ödəyirdi. Bala Əfəndiyev, Mehdi Kazımov və "Zəngi" qəzetinin redaktoru Mustafa Hüseynov İrəvan Dövlət Universitetinin nəzdində azərbaycanlı məktəbləri üçün ali təhsilli müəllim kadrları hazırlayan belə bir fakültənin yaradılmasını dəfələrlə təklif etsələr də, bu məsələ bolşevik cildinə girən erməni daşnak dövlət strukturları tərəfindən qəbul edilməyib. Hətta

1930-cu illərdə Qərbi Azərbaycanda fəaliyyət göstərən ali məktəblərin nəzdində Azərbaycan şöbələrinin açılması nəzərdə tutulsa da, erməni şovinizminin yaratdığı bütün maneələrə baxmayaraq, azərbaycanlı ziyalıların milli və siyasi iradəsi sayəsində anadilli məktəblərimiz üçün ali təhsilli pedaqoji kadrlar hazırlanması istiqamətində bir sıra uğurlu addımlar atılıb. Bu baxımdan 1935-ci ildə Gümrüdə və Dilicanda təşkil edilən İkiillik Müəllimlər İnstitutu azərbaycanlı məktəbləri üçün ali təhsilli pedaqoji kadrların hazırlanmasında böyük uğurlar qazana bilməsə də, müəyyən qədər rol oynayıb. 1943-cü ildə Gümrü İkiillik Pedaqoji Qiyabi İnstitutunun Azərbaycan bölməsini 31 nəfər bitirib və onlar da müxtəlif bölgələrdəki məktəblərə müəllim kimi göndəriliblər (Allahverdiyev, 2010). Bütün bunlara baxmayaraq, azərbaycanlı məktəblərində ali təhsilli pedaqoji kadrlara olan tələbat daha çox idi. Gümrüdə təşkil edilmiş İkiillik Qiyabi Pedaqoji İnstitutda Bakıdan dəvət edilmiş professorlardan Əhməd Seyidov pedaqogikadan, Muxtar Qasımov marksizm-leninizmdən, Məmmədağa Şirəliyev Azərbaycan dilindən, Məzahir Abbasov isə psixologiyadan dərs deyirdilər. 1930-cu ildə dövlətin maarif siyasətinin qarşısında duran yeddiillik təhsil sisteminin tətbiqi və məktəblərin ixtisaslı müəllim kadrları ilə təmin edilməsi qoyulduğundan pedaqoji institut və universitetlərin pedaqoji təmayüllü fakültələrində hazırlanan müəllim kadrları belə tələbatı ödəyə bilmirdi. Ona görə də keçmiş İttifaqın müxtəlif şəhərlərində İkiillik Müəllimlər İnstitutlarının təsis edilməsi məqsədəuyğun hesab edilib. Bu baxımdan, 1937-ci ildə İrəvanda İkiillik Müəllimlər İnstitutu fəaliyyətə başlayıb. Həmin ildə bu institutun nəzdində 40 nəfərlik Azərbaycan şöbəsi açılıb. Birinci ildə Azərbaycan şöbəsinə qəbul olmaq üçün ərizə ilə müraciət edənlərin sayı 83 nəfər olub. Onlardan cəmi 34 nəfər tələbə adını qazana bilib, bunlardan da 18 nəfəri əyani, 16 nəfəri isə gündüzlər müəllimlik etməklə axşam növbəsində təhsil alıblar. Təhsil alanlardan 5 nəfəri isə qızlar idi (Abdullayev, 1937). Burada da Azərbaycandan dəvət edilmiş müəllimlər dərs deyirdilər. Erməni şovinist dairələri tərəfindən məkrli və məqsədli şəkildə qısa müddətdə fəaliyyəti dayandırılan İrəvan İkiillik Müəllimlər İnstitutunun Azərbaycan şöbəsi milli pedaqoji kadrların hazırlanması sahəsində uğur qazana bilməyib.

İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin yaranması zərurəti

1936-cı ilin yanvarın 27-də İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin açılması milli məktəblərimizin ali təhsilli pedaqoji kadrlarla təmin edilməsində müəyyən irəliləyiş yaradıb. Həmin dövrdə hər yerdə olduğu kimi, İrəvanda da qiyabi təhsil sistemi ön plana çəkilməklə həm də pedaqoji kadrların ixtisasının artırılması sahəsində çox böyük rol oynayıb. Qərbi Azərbaycanda azərbaycanlı müəllim və gənclərə ali təhsil vermək kimi məsul vəzifə həmin dövrdə yalnız İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun üzərinə düşürdü. İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunda ədəbiyyat, coğrafiya, fizika və tarix ixtisasları üzrə ali təhsilli pedaqoji kadrlar hazırlanırdı. Burada kifayət qədər pedaqoji ustalığa malik, İrəvanda tanınmış ən yaxşı azərbaycanlı müəllimlər dərs deyirdilər. Sonralar uzun müddət Azərbaycan Pedaqoji Universitetinin professoru vəzifəsində çalışan Nəzər Paşayev 1936-1939-cu illərdə həm İrəvan Azərbaycanlı Pedaqoji Texnikumunda, həm də İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunda tarix fənnini tədris edib və həmin institutun Azərbaycan şöbəsinin müdiri olub. İrəvanın tanınan maarif xadimlərindən olan Bəhlul Yusifov 1937-1943, yazıçı Müzəffər Nəsirli isə 1936-1941-ci illərdə həmin təhsil ocağında dərs deyib. Onlar, eyni zamanda İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumunda və Ali Partiya məktəbində də dərs deyirdilər.

İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutu 14 ilə yaxın fəaliyyəti dövründə sözün əsl mənasında Qərbi Azərbaycanda milli məktəblərimiz üçün pedaqoji kadr potensialının yaranmasında böyük rol oynayıb. Həmin İnstitutun bir sıra azərbaycanlı məzunları sonralar Azərbaycan ictimai-siyasi fikrinin, mədəniyyətinin, ədəbiyyatının,

maarifinin görkəmli nümayəndələri kimi tanındılar.

Bütün azərbaycanlı təhsil müəssisələrində mövcud olan problemlər İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsində də mövcud idi. Belə ki, tələbələrin lazımi tədris materialları və mədəni xidmətlərlə təmin edilməməsi tədrisin səviyyəsinə və keyfiyyətinə mənfi təsir göstərməyə bilməzdi. Erməni şovinistlərinin bütün sahələrdə azərbaycanlılara qarşı yürütdüyü məkrli siyasət burada da özünü qabarıq şəkildə göstərirdi. 1944-cü ildə İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin müdiri vəzifəsinə, sonralar uzun müddət indiki Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində dekan vəzifəsində çalışan Fərhad Qulam oğlu Fərhadov təyin edilib. Şübhəsiz, onun yüksək peşəkar hazırlığı, pedaqoji təcrübəsi, dərin nəzəri biliyə və təşkilatçılıq qabiliyyətinə malik olması institutun Azərbaycan şöbəsinin fəaliyyət göstərməsinə müsbət təsir göstərib.

İnstitutun Azərbaycan şöbəsinə Qərbi Azərbaycanın azərbaycanlılar yaşayan bütün bölgələrindən – Amasiya, Mığrı, Basarkeçər, Zəngibasar, Vedibasar, Qafan və s. rayonlardan tələbə qəbul edilsə də, şöbə erməni şovinizminin əhatəsində çox çətin bir şəraitdə fəaliyyət göstərirdi. Bir sıra çətinliklər və problemlər üzündən 1945/1946-cı tədris ilinin yay imtahan sessiyasında 250 tələbədən yalnız 107 nəfəri iştirak edə bilib. Araşdırmalardan məlum olur ki, ucqar bölgələrdən gəlmiş həmin 107 nəfər azərbaycanlı tələbə yay sessiyası müddətində yataqxana, lazımi şərait və vəsaitlərlə təmin edilməyib. 143 nəfər tələbənin isə yay imtahan sessiyasında iştirak edə bilməməsi maddi və digər problemlərlə bağlı olub (Bayramov, 1947).

İnstitutun Azərbaycan şöbəsi üzləşdiyi bir sıra problemlərə və çətinliklərə baxmayaraq, fəaliyyətini uğurla davam etdirib. Əvvəlki tədris illəri ilə müqayisədə 1948-ci ilin göstəricilərinin daha uğurlu olduğu haqqında məlumatlar da bunu bir daha təsdiq edir. 1948-ci ilin yanvar ayında institutun Azərbaycan şöbəsinin tələbələrinin qış imtahan sessiyasında mütəşəkkil iştirakı və yüksək bilik nümayiş etdirərək uğurlu nəticələr əldə etmələri də bunu bir daha təsdiq edir. Həmin imtahan sessiyasında iştirak edən 200 tələbədən 10 nəfəri qeyri-qənaətbəxş qiymət alıb. Cəmi 12 gün davam edən qış imtahan sessiyasında iştirak edən tələbələrin 95 faizi təhsil işçiləri idi (Bayramov, 1947). İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji İnstitutunun bolşevik cildinə bürünmüş daşnak rəhbərliyi 1948-ci ildə Azərbaycan şöbəsinin coğrafiya fakültəsinin bağlanması haqqında qərar qəbul edib. İnstitutun Azərbaycan şöbəsinin rəhbərliyi və tələbələr həmin fakültənin bağlanmasına öz etirazlarını bildirsələr də, istəklərinə nail ola bilməyiblər. Şübhəsiz ki, erməni şovinist dairələrinin atdığı bu məqsədyönlü addım İrəvan Qiyabi Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin qısa zamanda bağlanmasına, yaxud da deportasiyasına zəmin hazırlamaqdan ibarət idi.

İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin yaranması və onun fəaliyyəti

İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun 1945-ci ildə yaradılan Azərbaycan şöbəsində dil və ədəbiyyat, tarix, coğrafiya, fizika-riyaziyyat ixtisasları üzrə əyani təhsil sistemi fəaliyyətə başladı. İnstituta ilk tələbə qəbulunun həyata keçirilməsi işində 1945-ci ildə Zəngibasar Rayon Partiya Komitəsinin birinci katibi olmuş Rza Rzayevin, Vedibasar Rayon Partiya Komitəsinin birinci katibi işləyən Əli Məmmədovun və başqa ictimai xadimlərin, ziyalıların böyük rolu olub. Belə ki, onların ciddi səyi sayəsində Vedibasar rayonundan 21, Zəngibasar rayonundan isə 20 nəfər İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinə qəbul olunmaq üçün ərizə verib. İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinə ilk qəbul imtahanlarının vaxtı 1945-ci il sentyabrın 10-dək davam edib, dərslər sentyabrın 17-də başlayıb. 1946-cı ildə isə institutun Azərbaycan şöbəsinə mövcud ixtisaslar üzrə 120 nəfər tələbə qəbul edilib. İnstitutun Azərbaycan şöbəsi fəaliyyətə başladığı ilk gündən ixtisaslı müəllim heyətinin formalaşdırılması tələbələrə dərin və əsaslı bilik verilməsi, onların elmi dünyagörüşünün inkişaf

etdirilməsi burada dərs deyən azərbaycanlı müəllimlərin diqqət mərkəzində saxlanılıb.

Həmin ixtisaslar üzrə dərs demək üçün İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutu ilə Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutu arasında bağlanan müqaviləyə əsasən Bakıdan 17 müəllim dəvət olunub. İrəvanda ali təhsil müəssisələrinin Azərbaycan şöbələrinin elmi-pedaqoji kadr potensialını artırmaq məqsədilə aspiranturada tarix, dil-ədəbiyyat, coğrafiya, riyaziyyat, fizika və pedaqoji ixtisaslar üzrə 6 yer verilib. Onlar Bakı, Moskva və digər şəhərlərə elmi axtarışlar məqsədilə ezam edilirdilər. Sözsüz ki, İrəvanda ali təhsil müəssisələrində müxtəlif fənlər üzrə dərs demək üçün yerli azərbaycanlı kadr çatışmazlığı bir tərəfdən 1918-1920-ci illərdə ermənilərin soydaşlarımıza qarşı törətdikləri soyqırımla bağlı idisə, digər tərəfdən "dinc" dövr adlandırdığımız vaxtlarda azərbaycanlılara və xüsusilə də milli ziyalılarımıza qarşı qərəzli şəkildə həyata keçirdikləri repressiyalarla əlaqədar idi.

İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsində təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində, tələbələrin üzləşdiyi problemlərin, çətinliklərin aradan qaldırılmasında şöbənin müdiri Zaman Vəliyevin, ilk partiya təşkilatının katibi İsmayıl Şükürzadənin və partiya təşkilatının ikinci katibi Bilal Hüseynovun da böyük xidmətləri olub.

Qeyd etdiyimiz kimi, İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun 4 fakültəsində Azərbaycan bölməsi var idi: dil-ədəbiyyat, fizika-riyaziyyat, tarix və coğrafiya. İnstitutun nəzdində Azərbaycan şöbəsinin təşkil edilməsini təhsil ocağının şovinist rəhbərliyi heç cür həzm edə bilmirdi. Yenicə yaranmış Azərbaycan şöbəsinin 2 illik fəaliyyətini araşdırmaq üçün İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun direktoru Ağüzümtsyanın əmri əsasında professor Şavarşyanın sədrliyi ilə komissiya təşkil edilib. 1947-ci il iyunun 22-də İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Elmi şurasının iclasında komissiyanın təklifi əsasında təhsil müddəti 4 il olmaqla Azərbaycan şöbəsinin dekanlıqlarını birləşdirib, dekan müavinlərini azərbaycanlılardan təyin etmək haqqında qərar qəbul edilib.

SSRİ Nazirlər Sovetinin 23 dekabr 1947-ci il və 10 mart 1948-ci il tarixli qərarları ilə 100 mindən artıq azərbaycanlı öz tarixi torpaqlarından deportasiya edildi. 1948-ci ildə azərbaycanlı əhalinin köçürülməsi ilə yanaşı, milli məktəblərimiz üçün pedaqoji kadrlar hazırlayan İrəvan Azərbaycanlı Pedaqoji Texnikumu və İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsi də deportasiyaya məruz qaldı. İrəvan Azərbaycanlı Pedaqoji Texnikumu Azərbaycanın Xanlar rayonuna, İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsi isə Bakı şəhərinə, indiki Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin müvafiq fakültələrinə köçürüldü. Sonralar Azərbaycan elminin inkişafına öz töhfələrini verən, bir çox ziyalı, o cümlədən AMEA-nın müxbir üzvü Zərifə Budaqova, professor Bağır Bağırov, fizika-riyaziyyat elmləri namizədi, dosent Qasım Mustafayev, uzun müddət "Azərbaycan məktəbi" jurnalının baş redaktoru olan, filologiya elmləri namizədi Zəhra Əliyeva, ictimai xadim Qadir İsmayılzadə, maarif xadimi, Əməkdar müəllim Nurəddin İbrahimov, onlarla tələbə təhsilini indiki Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində davam etdirməli olublar.

1948-1953-cü illərdə azərbaycanlı əhalinin deportasiya edilməsi nəticəsində soydaşlarımıza məxsus olan bir çox mədəni-maarif ocaqları, İrəvanda fəaliyyət göstərən Azərbaycanlı qadınlar klubu, Azərbaycanlı qızlar məktəbi, İrəvan Dövlət Azərbaycan Dram teatrı, Ermənistan Şura Yazıçıları Cəmiyyətinin nəzdində yaradılmış Türk Yazarlar bölməsi və bir sıra ümumtəhsil məktəblərinin də fəaliyyəti dayandırıldı. II Dünya müharibəsindən sonra azərbaycanlıların öz doğma torpaqlarından kütləvi deportasiyası ermənilərin xalqımıza qarşı həyata keçirdiyi siyasi aksiyanın ən müdhiş nəticəsi idi.

Ermənilərin azərbaycanlılara qarşı dövlət səviyyəsində apardığı soyqırımı siyasəti, deportasiya aksiyası təkcə Qərbi Azərbaycanda Azərbaycan ictimai-siyasi mühitinə deyil, eyni zamanda ədəbi-mədəni mühitinə də böyük zərbə vurub. İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumunun, İrəvan Dövlət Qiyabi Pedaqoji və İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbələrinin Azərbaycana köçürülməzdən bir

ay əvvəl Ermənistanın maarif naziri 7 oktyabr 1948-ci il tarixli 719 nömrəli əmr imzalayır. Həmin əmrdə göstərilir ki, "İrəvanda Azərbaycan dilində fəaliyyət göstərən təhsil müəssisələrinin Azərbaycan SSRİ-yə köçməsi ilə əlaqədar olaraq, həmin təhsil müəssisələrində işləyən müəllim heyəti 7 oktyabr 1948-ci ildən etibarən işdən azad edilsinlər" (Allahverdiyev, 2022). Bununla da, İrəvanda Azərbaycan ictimai-siyasi, ədəbi-mədəni mühitinin aparıcı nümayəndələri olan Mehdi Kazımov, Həbib Məhəmmədzadə, Adil Axundov, Mirəli Seyidov, Fərhad Fərhadov, Bülbül Kazımova, Əşrəf Bayramov, İsmayıl Şükürzadə, Bəhlul Yusifov, Əsgər Cəfərov, Zaman Vəliyev və başqaları da 1948-ci il deportasiyasına məruz qaldılar.

6 illik fasilədən sonra 1954-cü ilin aprel ayında Ermənistanın müvafiq qurumları tərəfindən X.Abovyan adına İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin yenidən bərpa olunması haqqında qərar qəbul edilib. Pedaqoji İnstitutun bərpa olunan Azərbaycan şöbəsi ilk ildə fizika-riyaziyyat, Azəbaycan dili və ədəbiyyat ixtisasları ilə fəaliyyətə başlayıb, sonrakı illərdə isə tarix, təbiət və coğrafiya, pedaqogika və ibtidai məktəb metodikası ixtisasları üzrə müəllim kadrları hazırlayan yeni fakültələr təşkil edilib. İnstitutda Azərbaycan dili və ədəbiyyatı ixtisasından başqa, bütün ixtisaslar müvafiq erməni kafedralarında təmsil olunub. Azərbaycan dili və ədəbiyyatı kafedrasına əvvəllər görkəmli yazıçı, ədəbiyyatşünas alim Əkbər İrəvanlı rəhbərlik edib. İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun 1954-cü ildə yenidən bərpa edilən Azərbaycan şöbəsində dərs demək üçün ilk dəvət edilən müəllimlərdən biri görkəmli tədqiqatçı-alim, pedaqoq, əməkdar müəllim Lətif Talıb oğlu Hüseynzadə olub. O, 1954-cü ildən 1970-ci illərə qədər burada dərs deyib. İnstitutun kadr potensialının formalaşmasında, tədris prosesinin yüksək səviyyədə təşkil olunmasında Azərbaycan şöbəsinin müdiri işləmiş Əkbər İrəvanlının da xidmətləri olub. Azərbaycan dili və ədəbiyyatı kafedrasında müxtəlif vaxtlarda Lətif Hüseynzadə, Məsim Məmmədov, Hüseyn İsmayılov, Aidə Salahova, Məhərrəm Hüseynov, Mehdi Həsənov, Məhərrəm Bayramov, Şövkət Kərimov, Vilayət Əliyev, baş müəllimlər Zoya Səfərova, Cahangir Hüseynov, Kifayət Qasımova, Azər Bayramov və başqaları fəaliyyət göstəriblər. 1962-1966-cı illərdə institutun Azərbaycan şöbəsində İsmayıl İsmayılov Azərbaycan dili fənnini tədris etməklə yanaşı, eyni zamanda pedaqoji təcrübənin rəhbəri vəzifəsində çalışıb.

Sonrakı illərdə institutun Azərbaycan şöbəsində dərs deyən müəllimlərin sayı xeyli artıb. Müxtəlif vaxtlarda əməkdar rəssam Cabbar Quliyev təsviri sənət, incəsənət tarixi və estetika (1961-1988), tarix elmləri namizədi İsrafil Məmmədov tarix (1964-1988), Sabir Səfərov fəlsəfə (1967-1988), böyük ədəbiyyatşünas, istedadlı pedaqoq İbrahim Xəlilov Azərbaycan dili (1970-1974), baş müəllim Fərrux Rzayev pedaqogika (1964-1988), Həsən Səfərov siyasi iqtisad (1980-1988), psixologiya elmləri doktoru, professor Əkbər Bayramov psixologiya, görkəmli ədəbiyyatşünas, ictimai-siyasi xadim Hidayət Orucov isə estetika fənnini tədris ediblər.

İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin səmərəli fəaliyyət göstərməsində, tədris prosesinin təşkilində, milli pedaqoji kadrların hazırlanmasında Azərbaycandan, xüsusən Bakıdan dəvət olunan bir sıra görkəmli alimlərin-akademik Məmməd Cəfər Cəfərov, professor Əli Sultanlı, AMEA-nın müxbir üzvləri Əbdüləzəl Dəmirçizadə, Əziz Mirəhmədov, Maqsud Cavadov, filologiya elmləri doktorları, professorlar Xalid Əlimirzəyev, Yəhya Seyidov, Abbas Zamanov, İnayət Bektaşi, Aydın Hacıyev, Mürsəl Həkimov, Alməmməd Alməmmədov, Firudin Hüseynov, Nizami Xudiyev, Zeynal Tağızadə, Müseyib Məmmədov, Vaqif Arzumanlı, Hüseyin Əhmədov, Bayram Əhmədov, elmlər doktoru Elməddin Əlibəyzadə, dosentlər Məmmədbağır Hidayətzadə, Bilal İbrahimov, Yunus Məmmədov, Azər Hüseynov, Qənbər Hüseynov və başqalarının böyük əməyi olub.

İnstitutun Azərbaycan şöbəsinin tədrisin təşkilindəki uğurları, eyni zamanda elmi işlərin də daha yüksək səviyyədə qurulmasına real imkan yaradırdı. 1966-cı ildə İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan dili və ədəbiyyatı kafedrasının ilk dəfə hazırladığı "Elmi əsərlər"

adlı məqalələr toplusu nəşr olunub ki, burada da filologiya elmləri namizədləri, dosentlər Lətif Hüseynzadənin, Əkbər İrəvanlının, müəllimlərdən Əli Dalqılıcov və başqalarının məqalələri dərc olunub.

1970-ci illərdə İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin elmi-pedaqoji fəaliyyətinin ən ahəngdar və məhsuldar illəri olub. Belə ki, bir sıra kafedralarda azərbaycanlı müəllimlərin elmi-tədqiqat əsərləri nəşr edilib, bir neçə dissertasiyalar müdafiə edilib. 1969-cu ildə Mehdi Həsənov, 1972-ci ildə İsrafil Məmmədov, 1974-cü ildə Məsim Məmmədov və Sabir Səfərov, 1982-ci ildə Məhərrəm Hüseynov elmi tədqiqatlarını uğurla müdafiə ediblər.

İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin fəaliyyət göstərdiyi 28 il ərzində yüzlərlə məzun təhsil sahəsində fədakarcasına çalışıb, elmin, mədəniyyətin inkişafına öz önəmli töhfələrini veriblər. Pedaqoji institutun Azərbaycan şöbəsinin adlı-sanlı məzunları arasında AMEA-nın müxbir üzvü Zərifə Budaqovanın, filologiya elmləri doktorları Bağır Bağırovun, İsrafil Abbasovun, İbrahim Bayramovun, Rüfət Hüseynzadənin, tarix elmləri doktoru Hüseyn Əmirovun, filologiya elmləri namizədləri Mehdi Həsənovun, Aidə Salahovanın, Zəhra Əliyevanın, uzun müddət İrəvanda azərbaycanlı qızlar məktəbinin direktoru işləmiş, keçmiş SSRİ Ali Sovetinin deputatı olmuş maarif xadimi Rəziyə Abdullayevanın, şair Əli Vəkilin və başqalarının adları vardır. Uzun müddət Qərbi Azərbaycanda Maarif Nazirliyində azərbaycanlı məktəblər üzrə inspektor vəzifəsində çalışmış əməkdar müəllim Nurəddin İbrahimov da İrəvan Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsinin yetirmələrindəndir.

Qərbi Azərbaycanda azərbaycanlı məktəblərinin ali təhsilli pedaqoji kadrlarla təmin edilməsində mühüm rol oynamış və orada yaşayan azərbaycanlıların ali təhsil aldığı İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun Azərbaycan şöbəsi 1989-cu ildə Qərbi Azərbaycandan azərbaycanlıların kütləvi şəkildə köçürülməsi zamanı məcburi olaraq öz fəaliyyətini dayandırıb.

Nəticə

Ümumiyyətlə, araşdırmalar və mənbələrin təhlili göstərir ki, Azərbaycanda ali təhsil məsələlərindən bəhs edərkən Qərbi Azərbaycanda da ali təhsilin inkişaf tarixinə diqqət yetirmək və müvafiq tarixi dövrdə orada azərbaycanlı ali təhsilli kadrların hazırlığına, onların fəaliyyət istiqamətlərinə aydınlıq gətirmək vacibdir. Mənbələrin təhlili göstərir ki, 1920-1988-ci illərdə Qərbi Azərbaycanda ali pedaqoji təhsil alan azərbaycanlı kadrlar milli təhsilimizin inkişafında mühüm rol oynayıblar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abdullayev, Ə. (1937). Qiyabi təhsilin yüksək keyfiyyəti uğrunda. “Qızıl şəfəq” qəzeti, №74.
2. Allahverdiyev, C. (2010). İrəvan ədəbi mühiti. Bakı: Elm və təhsil, 251 səh.
3. Allahverdiyev, C. (2022). İrəvan Müəllimlər Seminariyası. Bakı: Elm və təhsil, 272 səh.
4. Bayramov, Ə. (1947). Qiyabi Pedaqoji İnstitutunda. “Sovet Ermənistanı” qəzeti, №7.
5. Hüseynov, H. (1946). İrəvan Dövlət Pedaqoji İnstitutunda. “Sovet Ermənistanı” qəzeti, №84.
6. “Qızıl şəfəq” qəzeti, 1938, №32.
7. “Sovet Ermənistanı” qəzeti. Elmi-pedaqoji şuranın iclası, 1947, №152.